



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

RITUAIS DE INTERAÇÃO DO DOCENTE  
ARQUEOLOGIA DA RECIPROCIDADE AÇÃO/REAÇÃO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

*Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Outubro de 2021

Nota: Esta página, e outras de conteúdo igual, foram intencionalmente deixadas em branco para o adequado alinhamento de páginas na impressão com a opção frente e verso.



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

RITUAIS DE INTERAÇÃO DO DOCENTE  
ARQUEOLOGIA DA RECIPROCIDADE AÇÃO/REAÇÃO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral

Sob orientação de Professora Doutora Isabel Maria de Carvalho Baptista  
e coorientação de Professora Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Outubro de 2021



## **Dedicatória**

Ao Reverendo Padre Doutor Milton Lopes da Encarnação (1939 – 2021),  
por ter sido privilegiada com o seu saber, a sua amizade  
e o seu peculiar modelo de saber ser professor.



## **Agradecimentos**

A presente tese de doutoramento não teria chegado a bom porto sem o apoio de várias pessoas das quais, promovo com especial destaque, as minhas orientadoras Professora Doutora Isabel Maria de Carvalho Baptista e Professora Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro, a quem é reconhecido os seus prestígio e assertividade científica e, para quem aproveito para expressar o meu reconhecimento, por toda a paciência e superior empenho com que se disponibilizaram, em união de talentos e habilidades sem o que, teria sido impossível o desenvolvimento da presente investigação.

Expresso também o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Maria Ilídia de Meireles Cabral da Rocha, digníssima coordenadora do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, pela sua disponibilidade e apoio que sempre demonstrou.



## **Resumo**

Partindo da constatação de que os rituais constituem parte integrante da cultura escolar, o presente trabalho de investigação de natureza interpretativa, teve por finalidade principal elencar e enquadrar o papel dos rituais de interação entre docentes, no contexto escolar, abordando a complexidade da sua operacionalização. No plano científico das Ciências da Educação e na reapropriação do passado pelo legado das reciprocidades vividas de experiências e realidades, com a presente investigação coloca-se como questão norteadora, se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal. Neste âmbito, procurámos ainda perceber em que medida a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente por áreas administrativas, influenciam os rituais e/ou interferem nas imagens e expectativas que se formulam a respeito desse docente, influências e/ou interferências essas que levam os atores educativos a agir em conformidade, seguindo ou não a ordem subjetiva ou normativa instituída. A investigação prossegue metodologicamente, colocando a temática em apreciação através da exploração de entrevistas individuais semiestruturadas em profundidade, de acordo com as características de um trabalho predominantemente de tipo qualitativo. Em resultado, interpretámos como os rituais ajudam a comunidade escolar a formar-se, manter-se e negociar os seus conflitos, não obstante as diversas formas de pressão exercidas, dominantes e conformadoras, tendo concluído que os rituais possuem implicação na construção identitária do docente, constituindo-se a partir do agir comum para, por um lado, favorecer a cultura docente e ordem escolar, e por outro, diluir mecanismos identitários de pertença e alteridade, individuais e de grupo. Conquanto os resultados atingidos, elencamos a nossa visão crítica sobre o processo desenvolvido e expomos as limitações que detetámos, alinhando correspondentes sugestões para pesquisas futuras.

## **Palavras-chave**

Ritual Docente, Identidade Docente, Ordem Escolar



## **Abstract**

Starting from the constation that rituals are an integral part of school culture, the present work of investigation of an interpretative nature, had as main objective to list and frame the role of rituals of interaction between teachers, in the school context, addressing the complexity of their operationalization. At the scientific level of The Educational Sciences and in the reappropriation of the past by the legacy of the lived reciprocities of experiences and realities, this investigation stands as a fundamental question, whether the rituals participate in the identity construction of the teacher, involving unconscious adhering to a symbolic order that contributes to the maintenance of the cultural identity of the school, as opposed to the euphemism forms of social and state pressure groups. In this context, we also tried to understand how the dispersion of the fields of activity developed by the teacher by administrative areas, are influencing the rituals and/or interfering with the images and expectations that are formulated about the of this teacher, influences and/or interferences that lead educational actors to act accordingly, following or not the subjective or normative order instituted. The research continues methodologically, putting the theme under consideration through the exploration of semi-structured and focused individual interviews, according to the characteristics of a predominantly qualitative work. As a result, we interpret how rituals help the school community to maintain and negotiate their conflicts, despite the various forms of pressure exerted, dominant and conforming, having concluded that rituals have implications in the identity construction of teachers, constituting from the common action to, on the one hand, to support the teaching culture and school order, and on the other hand, to dilute identity mechanisms of belonging and otherness, individual and group. As well as the results achieved, we listed our critical view of the process developed and had exposed the limitations we have found, aligning corresponding suggestions for future research.

## **Keywords**

Teacher Ritual, Teacher Identity and School Order.



## Índice Geral

<b>Introdução Geral.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte 1 - Enquadramento Teórico.....</b>	<b>7</b>
Introdução ao Enquadramento Teórico .....	7
Capítulo 1 - Ritos e Rituais – Produtos Culturais e de Referência Coletiva .....	8
1.1 Rituais como Normativos que Regem os Comportamentos Sociais .....	12
1.2 Rituais, Funções e Características – Construção de Identidades.....	18
1.3 Rituais Docentes como Geradores de Cultura Docente.....	21
Capítulo 2 - Regulação do Docente pelos Rituais – Contextos e Pretextos .....	31
2.1 Autoconstrução Profissional do Docente – Experiências de Vida.....	33
2.2 Outras Didascálias de Ritualismo – Efeitos no Docente .....	34
2.3 Contraponto Exploratório de Relato de Vida .....	39
Capítulo 3 – Ritualização no Desempenho do Professor .....	42
3.1 Autoridade Docente e a Dispersão da sua Transmissão .....	45
3.2 Contributo dos Rituais para a Ordem Escolar .....	54
3.3 Quebra de Rituais/Hábitos Instituídos, Origens e Consequências .....	56
Síntese do Enquadramento Teórico.....	65
<b>Parte 2 – Estudo Empírico .....</b>	<b>69</b>

Introdução ao Estudo Empírico .....	69
Capítulo 1 – Fundamentação da Opção Metodológica.....	71
1.1 Opções Paradigmáticas.....	71
1.2 Questões e Objetivos da Investigação .....	73
1.3 Preparação da Estratégia a Implementar.....	78
1.3.1 Conceptualização e Operacionalização dos Conceitos Seleccionados.....	78
1.3.2 Bases para Hipóteses Explicativas .....	84
1.3.3 Referenciais Cruzados .....	88
1.4 Sujeitos Participantes.....	90
1.5 Recolha de Dados – Instrumento e Procedimentos .....	93
1.6 Análise de Dados – Procedimentos e Critérios de Apresentação .....	98
Capítulo 2 – Análise de Dados .....	103
2.1 Análise de Conteúdo pela Incidência e Prevalência dos Dados .....	171
2.2 Análise de Conteúdo pelas Características Temáticas dos Dados.....	180
Análise de Resultados - Discussão .....	214
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>227</b>
Síntese dos Principais Resultados.....	227
Contribuições e Limitações .....	236
Nota Final .....	242

<b>Referências.....</b>	<b>245</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>263</b>
Anexo A - Relato de Vida (exploratório de interações / relações sociais) .....	263
Anexo B - Guião de Entrevista - Docentes.....	269
Anexo C – Termo de consentimento informado .....	274
Anexo D – Protocolo de entrevista.....	275
Anexo E – Enumeração do âmbito das questões ou dos discursos recolhidos nas entrevistas	276

## Índices de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Rituais relacionais ou de interação - Construção da identidade docente .....	28
<b>Quadro 2</b> - Rituais institucionais - Regulação do quotidiano docente - Regras e valores.....	29
<b>Quadro 3</b> - Rituais de passagem - Consagração das mudanças no percurso docente.....	30
<b>Quadro 4</b> - Alinhamento entre as questões derivadas e os objetivos específicos.....	77
<b>Quadro 5</b> - Dimensões e indicadores no conceito Ritual Docente. ....	80
<b>Quadro 6</b> - Dimensões e indicadores no conceito Identidade Docente. ....	81
<b>Quadro 7</b> - Dimensões e indicadores no conceito Ordem Escolar. ....	82
<b>Quadro 8</b> - Demandas incorporadas nas hipóteses explicativas .....	86
<b>Quadro 9</b> - Alinhamento entre as questões derivadas, os objetivos específicos e as hipóteses explicativas .....	87
<b>Quadro 10</b> - Sujeitos participantes.....	93
<b>Quadro 11</b> - Listagem dos entrevistados (siglas identificadoras, local e duração das entrevistas) .....	98
<b>Quadro 12</b> - Distribuição dos temas de análise referidos às suas categorias temáticas e eixos de análise .....	102
<b>Quadro 13</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Reguladora” .....	106
<b>Quadro 14</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Construtora” .....	110

<b>Quadro 15</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Simbolizadora” .....	114
<b>Quadro 16</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Autenticadora” .....	118
<b>Quadro 17</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Perpetuadora” .....	121
<b>Quadro 18</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Motivacional” .....	123
<b>Quadro 19</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Representativa” .....	127
<b>Quadro 20</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Processual” .....	130
<b>Quadro 21</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Valorativa” .....	134
<b>Quadro 22</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Deontológica” .....	136
<b>Quadro 23</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Comportamental” .....	139
<b>Quadro 24</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Organizacional” .....	142
<b>Quadro 25</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Conceptualizadora” .....	152
<b>Quadro 26</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Disciplinar” .....	155

<b>Quadro 27</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Sancionatória” .....	162
<b>Quadro 28</b> - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Igualdade na Diversidade” .....	167
<b>Quadro 29</b> - Grelha de distribuição dos recortes - a incidência na dimensão temática e a prevalência nos eixos temáticos.....	172
<b>Quadro 30</b> - Compilação dos recortes na temática “Hábitos, Regras, Normas” da dimensão “Reguladora”.....	181
<b>Quadro 31</b> - Quadro focalizado da dimensão “Reguladora” na temática por “Hábitos, Regras, Normas” .....	183
<b>Quadro 32</b> - Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos da Dimensão “Reguladora”.....	187
<b>Quadro 33</b> - Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos das dimensões “Construtora”, “Processual”, “Deontológica” e “Comportamental” .....	188
<b>Quadro 34</b> - Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos das dimensões “Simbolizadora” e “Organizacional” .....	190
<b>Quadro 35</b> - Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos das dimensões “Autenticidade” e “Motivacional” .....	191
<b>Quadro 36</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Perpetuação” .....	192
<b>Quadro 37</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Representativa” .....	193
<b>Quadro 38</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Valorativa”.....	194

<b>Quadro 39</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Conceptualizadora” .....	194
<b>Quadro 40</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Disciplinar” .....	195
<b>Quadro 41</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Sancionatória” .....	196
<b>Quadro 42</b> - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Igualdade na diversidade” .....	197
<b>Quadro 43</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 1 nas dimensões do conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	200
<b>Quadro 44</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 1 nas dimensões do conceito de Identidade Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	201
<b>Quadro 45</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 1 nas dimensões do conceito de Ordem Escolar e Dimensão Transversal em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	202
<b>Quadro 46</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 2 nas dimensões do Conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	203
<b>Quadro 47</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 2 nas dimensões do Conceito de Identidade Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	204

<b>Quadro 48</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 2 nas dimensões do Conceito de Ordem Escolar e dimensão “Transversal” em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	205
<b>Quadro 49</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 3 nas dimensões do Conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	206
<b>Quadro 50</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 3 nas dimensões do Conceito de Ordem Escolar e dimensão “Transversal” em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	207
<b>Quadro 51</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 4 nas dimensões do Conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	208
<b>Quadro 52</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 4 nas dimensões do Conceito de Identidade Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	209
<b>Quadro 53</b> - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 4 nas dimensões do Conceito de Ordem Escolar e dimensão “Transversal” em relação às hipóteses explicativas antecipadas .....	210

## Índices de Figuras

<b>Figura 1</b> - Regulação do docente pelos rituais - Contextos e pretextos .....	40
<b>Figura 2</b> - Relações sociais dos atores educativos - Consequências da ação e do agir .....	63
<b>Figura 3</b> - Visualização integrada da representação dimensional dos conceitos: Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar .....	83
<b>Figura 4</b> - Distribuição da prevalência dos recortes das entrevistas em função dos eixos temáticos .....	176
<b>Figura 5</b> - Intersecção dimensional dos conceitos: Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar.....	179



## **Siglas e Acrónimos**

ESSE-IP Santarém – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém

ISSUU – Plataforma digital de partilha de publicações digitais

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

PUF - Presses Universitaires de France

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UCP - Universidade Católica Portuguesa

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas do estado de São Paulo, Brasil

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro



## **Introdução Geral**

O presente trabalho de investigação de natureza interpretativa, subordinado ao título “Rituais de Interação do Docente - Arqueologia da Reciprocidade Ação/Reação”, constitui uma Tese Académica no âmbito do doutoramento em Ciências de Educação da Faculdade de Educação e Psicologia do Polo do Porto da Universidade Católica Portuguesa.

Na sequência da questão norteadora anteriormente enunciada, como procurar saber se os rituais do docente participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente, a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal. Assim, o tema do presente trabalho de investigação resulta não só, da procura em perceber se aqueles rituais espelham estruturas e valores sociais próprios e como são usados para descodificar a dinâmica comunicacional, colocando em evidência os aspetos que ajudam a comunidade escolar a formar-se, a manter-se e a negociar os seus conflitos, como também resulta, da procura em perceber em que medida a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente por áreas administrativas e outras sobrecargas, promovem a alteração dos seus hábitos e interferem nas imagens e expectativas que se formulam a seu respeito.

O indicador de atualidade e relevância do presente tema reside não só na bibliografia, onde é possível pesquisar a temática relativa à utilização dos rituais, como normas que legitimam a ordem social existente, produto cultural e referência coletiva, defendidos por autores contemporâneos e aplicados ao contexto do exercício da profissão (Forquin, 2004; Lenoir & Bédard, 2012; Tardif, 2005, de entre outros), como também, em trabalhos de investigação e artigos de opinião, disponibilizados pela referida consulta, onde é possível elencar e enquadrar no tempo, o papel dos rituais de interação entre docentes, em contexto escolar, expondo comparações na sucessão das suas diversas diacronias mais recentes, ou ainda, na prática social entre pares, através da recolha ou registo de vivências de situações ritualizadas.

Sendo aquela a perspetiva geral deste trabalho de investigação, nele procurámos também abranger, no plano científico das Ciências da Educação, o enquadramento dos rituais do docente no processo social e educativo escolar, apontando algumas das suas consequências, ao mesmo tempo

disciplinares e de prática pedagógica, sobre a perda ou reforço de autoridade e poder dos professores, na procura e contribuição para um melhor conhecimento do docente, sujeito que educa, através da descrição, explicação e compreensão das praxis em meio relacional.

Numa época em que cada vez mais a Escola é um «entreposto cultural» (Torres, 2003), consequência não só do cruzamento de culturas diferentes presentes na sua população, mas também como resultado de interferências externas por frequentes transformações de poder e de conflito, ou de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos, em processos de inovação e mudança nas suas dimensões culturais e simbólicas de organização educativa e escolar, tentámos argumentar sobre as lógicas sociais e tempos de ação do novo espaço escolar autonomizado, à luz dimensional da profissão docente caracterizada por conhecimentos e técnicas em reelaboração permanente, constituindo-se, em corpo de saber ser e saber fazer, num trabalho de reprodução rotinada e ritualizada.

Quanto à finalidade do presente trabalho de investigação, diríamos que, como consequência de uma motivação intrínseca à diversidade de situações que inevitavelmente se sucedem no decurso da atividade profissional dos professores, propusemos alicerçar um estudo da implicação dos rituais no domínio da educação, em especial entre pares docentes, não só através da sua utilização como alavanca heurística de eventuais reapropriações do passado, mas também por aquelas teorias do passado possuírem aspetos que, em articulação combinada, se revelam presentes em situação educativa atual. Também a experiência ainda presente de uma realidade que atravessa dois sistemas políticos distintos, um, formal e ritualizado e outro informal ou mesmo libertário quanto à utilização dos mesmos (Mogarro, 2008), levam-nos ao questionamento sobre a validade dos rituais do docente no quadro social e formativo escolar e como estes são percecionados por diferentes gerações.

Integrando o âmbito das interrogações da própria filosofia da educação (Ciências da Educação no sentido pragmático de que se revestem), enquanto reflexão com o intuito de verificar (ou colocar em questão existencial) algo conhecido, a resposta aos questionamentos acima colocados, passou por objetivar a qualidade da problematização em investigação, colocando-a do seguinte modo: compreender os rituais do docente, através da forma como são estruturadas (ou desestruturadas) as relações sociais (interações) em que os professores são parte interessada e através das quais, se

constituem como atores sociais, construindo a sua identidade docente por meio de normativos reguladores e geradores de cultura docente e ordem escolar.

A investigação exposta encontra-se estruturada em três partes, uma primeira de natureza teórica, a segunda parte de observação empírica ou de experimentação do real e uma última parte na qual expomos as nossas considerações finais.

A primeira parte, sendo antecedida por uma breve contextualização, é inteiramente dedicada ao enquadramento teórico da temática, subdividindo-se por capítulos e subcapítulos com a seguinte distribuição: O primeiro capítulo, “Ritos e Rituais – Produtos culturais e de referência coletiva”, reflete uma abordagem histórica dos rituais, estabelece as definições de base e promove a sua introdução no contexto educativo, enfatizando o seu vínculo com os termos: normativo; comportamento e ordem social; mimese e significações simbólicas; interação; regulação e controlo de si; identidade e construção identitária; conduta; tradição; cultura; entre outros. Este primeiro capítulo encerra com três quadros de compilação de rituais docentes, de acordo com a sua tipificação e aspetos relativos aos desempenhos e valores atribuídos a cada tipo de ritual elencado. O segundo capítulo, “Regulação do docente pelos rituais – contextos e pretextos”, contextualiza a temática na perspetiva política da formação, construção, profissionalização e formação da consciência do docente, e problematiza as competências profissionais no sentido da eficiência das ações no quotidiano do docente remetendo-as, necessariamente, para a aquisição de rotinas (ações ritualizadas). São identificados os termos como, a prática profissional de referência, a exemplaridade da experiência professoral e os saberes significativos, como elementos de que o docente se deve apropriar, no sentido da construção da identidade docente adequada ao grupo e escola em que se insere. Também neste segundo capítulo, encerramos com uma figura que sintetiza o exposto. O terceiro capítulo, “Ritualização no desempenho do professor”, trata os processos interativos, em especial no seu sentido associado à influência relacional ou comportamental, formal ou informal. Neste capítulo são introduzidas as significações dos conceitos de poder e autoridade, disciplina e obediência, estabelecendo-se a sua conexão com a tradição ou atitude face ao passado, para, no campo de atuação do professor, serem expostos os condicionalismos redutores da qualidade do ensino, consequentes da sobrecarga e crescente burocratização do seu trabalho. A ordem escolar (ou desordem segundo o ponto de vista), é debatida neste terceiro capítulo, na sua dimensão de construção de representações e expectativas, na dimensão da defesa do eu e na

dimensão moral, apurando-se que, a existência de regras, códigos, ou uma ordem, mantidas em prática efetiva, permitem o funcionamento da instituição escolar, expondo o conjunto de problemas propiciadores de confrontos e/ou geradores de perdas, em lutas concorrenciais ou lutas de poder. Tal como nos anteriores capítulos, também agora encerramos este capítulo com uma figura que o sintetiza.

A segunda parte descreve a metodologia empírica utilizada para o desenvolvimento da presente investigação a qual, enquadrando uma metodologia fundamentalmente qualitativa em estudo interpretativo (Merriam, 2015), prevê a utilização de instrumentos e técnicas de recolha de dados em concordância com a contextualização teórica do trabalho, nomeadamente através da exploração de entrevistas individuais semiestruturadas em profundidade, em estrito cumprimento com os procedimentos formais descritos. O desenvolvimento deste estudo empírico foi modelado a partir da perspetiva bibliográfica investigada nutrindo-se dela mesma, através da abordagem a conceitos e dimensões determinantes para a conceptualização e operacionalização dos referenciais a investigar, traduzidos por outras palavras seguindo o sentido da definição conceptual na obra “O Processo de Investigação” de Marie-Fabienne Fortin e seus colaboradores (Fortin, 1999, p. 43). Assim, a enunciação das questões derivadas, configurando proposições de menor extensão, tendo direcionado os objetivos da investigação por via da conexão indutiva de ideias, permitiu evidenciar a problemática colocada e proporcionou as linhas de força propiciadoras para a recolha e tratamento dos dados pertinentes, e a conseqüente análise de resultados para débito de princípios extensivos.

Em fase de conclusão da investigação, delineámos algumas outras vias de prosseguimento ou limitações encontradas, assim como, recomendações ou sugestões para futuras investigações.

Por último numa derradeira terceira parte, apresentamos as nossas considerações finais, num todo de um processo de índole interpretativa, que traduzem a presente pesquisa qualitativa tendo como premissa a observação de ações humanas e a sua interpretação a partir das pessoas que as praticam ou praticaram, e os dados recolhidos, os quais se achegam da perspetiva e/ou do significado que esses participantes têm das situações, em ações e eventos, proporcionando as exposições em resultado dos interesses e formações social e cultural dos envolvidos. Nesta perspetiva e em princípio máximo de pensamento crítico subjacente ao questionar do que se desenvolveu com a

investigação e conseqüente predição em afirmações extensivas estabelecidas, retratando a realidade em incremento do conhecimento, expomos a compreensão das limitações inerentes a uma pesquisa desenvolvida num universo com significância reduzida, e as considerações de terem sido atingidos os intentos da investigação, direcionando sugestões para outros estudos subsequentes, em ordem com a presente temática.

Nota 1: O texto da presente tese foi escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico, com exceção de citações e/ou transcrições em língua nacional, as quais, por rigor para com os seus autores, foram apresentadas na versão original.

Nota 2: As citações de autores estrangeiros no texto, foram objeto de tradução, sendo essa tradução, da responsabilidade da autora do presente trabalho académico.



## Parte 1 - Enquadramento Teórico

### Introdução ao Enquadramento Teórico

Visando constituir um conjunto de elementos teóricos sobre a temática da investigação, a literatura consultada através do enquadramento teórico que se segue, procura o alinhamento com conceitos e termos da área da educação escolar a fim de ampliar o seu potencial analítico, realizando a necessária contextualização e privilegiando os aspetos a serem analisados mais tarde no decurso deste estudo.

Neste sentido, a procura de uma «leitura flutuante» (L. Bardin, 2002, p. 60 e p. 96), permitiu aprofundar justificadamente o nosso conhecimento discursivo, num processo de aprendizagem gerando as escolhas necessárias através da construção por etapas, de um referencial teórico que comporta o plano de sustentação argumentativo sobre o tema a ser abordado. Assim, o direcionamento de esforços para a conquista de um tipo de sabedoria que nos conduziu mais perto dos objetivos perspetivados com a presente investigação, desenvolveu-se segundo três grandes domínios, como a seguir descrevemos.

No domínio histórico, através do seu primeiro capítulo, “Ritos e Rituais – Produtos culturais e de referência coletiva”, o enquadramento teórico da investigação expressa as múltiplas perspetivas de diversos autores sobre os rituais, deduzindo-se genericamente, de entre muitas outras reflexões, que os rituais fazem parte da sociedade humana, mantêm os seres humanos juntos e promovem as relações entre eles, que as ritualizações precedem-nos, ou que, o ritual desempenha um papel fundamental na encenação da vida. Também retemos, no contexto educativo da escola e expressando-se através de argumentos historiográficos, que há rituais, saberes, valores e modos de agir que constituem maneiras de ser interiores à experiência escolar, definindo a ordem escolar. Este capítulo descreve a comparticipação dos rituais na produção cultural operada na organização escolar, a cultura escolar determinante da cultura docente, admitindo antever um sério alvoroço com a extinção dos modelos tradicionais em resultado da liberdade de ação educativa.

No domínio da formação, construção, profissionalização e formação da consciência do docente, através do seu segundo capítulo, “Regulação do docente pelos rituais – contextos e pretextos”, o enquadramento teórico da investigação contextualiza a formação do docente no sentido da

construção da sua identidade adequada ao grupo e escola em que se insere. De entre outras, são expostas a visão de diversos autores sobre os saberes significativos determinantes para a construção da identidade professoral e sobre o domínio dos interesses dominantes e conformadores de consciências.

No domínio relacional e comportamental do docente, através do seu terceiro capítulo, “Ritualização no desempenho do professor”, o enquadramento teórico da investigação trata os processos interativos, formais ou informais, introduzindo as significações dos conceitos de dominação, poder e autoridade, disciplina e obediência, e estabelecendo-se a sua conexão com a tradição. O capítulo expõe, de entre outras, as regras comportamentais como pano de fundo de um referencial normativo e axiológico que traduz não só a interpretação pessoal que cada docente faz da ética e de normas e valores veiculados pelo sistema educativo, pelo estabelecimento escolar e pelo seu próprio projeto educativo. Este último capítulo congrega também, uma reflexão sobre os dilemas atuais da profissão docente e consequente a imagem social do ensino e dos professores.

## **Capítulo 1 - Ritos e Rituais – Produtos Culturais e de Referência Coletiva**

*«Des rites, il y en a encore!  
Il y en a plein, il y en a partout.  
On ne le sait pas,  
parce qu'on n'a pas appris à voir  
nos comportements comme des rituels.»*

Denis Jeffrey

(Mercure, 2016, p. 1)

A prática ou costume socialmente estabelecido, de carácter mágico ou simbólico, executada segundo ordem precisa e consagrada pelo uso ou pelas normas, no seu sentido antropológico é designado como rito, conduzindo à definição de ritual, como sendo o conjunto de práticas consagradas pelos usos ou pelas normas, as quais devem ser observadas em determinada ocasião, cerimonial, etiqueta ou protocolo.

Numa perspetiva sociológica e antropológica, são vários os autores que definem a palavra “ritual”. Segundo os etnólogos, afirma Charlotte Torreborre (2013), a palavra designa um conjunto de

cerimónias que reafirmam valores da sociedade, permitem a passagem entre estados e períodos da vida e caracterizam-se por um carácter repetitivo, permitindo criar rotinas (Torrebore, 2013, p. 15). Um dos aspetos mais importantes do ritual são as práticas sociais que dão sentido a todas as manifestações e tradições culturais: “Estes valores e normas estão na origem das nossas representações e práticas sociais. As representações sociais são formas concretas de perceber, julgar, sentir as coisas” (Torrebore, 2013, p. 15). Assim, num contexto de secularização dos rituais, os lugares onde se desenvolvem os rituais não estão confinados aos espaços das práticas religiosas ou lugares idênticos a essas, mas a todos os espaços arbitrários, com práticas que obedecem a regras e que apresentam padrões e procedimentos típicos. No caso da escola, esta prática visa o atendimento das normas de acordo com o quadro social em vigor: “A socialização vai permitir a transmissão dos estatutos e papéis sociais. O estatuto social é uma posição ocupada pelo indivíduo num dado contexto social.” (Torrebore, 2013, p. 15).

Na ótica do antropólogo Christoph Wulf (2005) e ao contrário dos teóricos que consideram os rituais supérfluos, a vida em sociedade não é possível sem os rituais e sem a ritualização. Estes são um produto da História e da cultura e diferem das formas de comunicação puramente linguísticas pois constituem dispositivos sociais criadores de ordem e hierarquia. O autor estabelece quatro tipos de rituais associados a quatro âmbitos. São eles: os rituais religiosos estudados no contexto da religião, da História e da cultura; os rituais de passagem ou sociais, associados a contextos de vida (nascimento, casamento, morte) e através dos quais se pode analisar a estrutura e os valores da sociedade; os rituais de instituição, através dos quais se pode descodificar a dinâmica cultural e social da sociedade, analisar a importância das práticas rituais na simbolização cultural; os rituais de interação social quotidiana que assumem um aspeto prático e adequado de desempenho na sua colocação em prática (Wulf, 2005, pp. 9-11).

Na cultura moderna caracterizada pelos debates sobre o declínio social e sobre a perda de valores e em busca de uma identidade, aquele mesmo autor refere que, os rituais “devem servir de ponte entre os indivíduos, as comunidades e as culturas” (Wulf, 2005, p.11), favorecem a coesão social, pelo seu carácter ético e estético e “ajudam o homem a ordenar e a interpretar o mundo e a sua própria situação, a fazer a História do presente e do futuro”.

Por sua vez, para o pedagogo Philippe Meirieu (2015), numa vertente de instrumentalização política de ideais, refere que os rituais fazem parte da sociedade humana, são eles que caracterizam a humanidade a partir do momento em que nossos ancestrais decidem enterrar e honrar os seus mortos. Segundo o mesmo autor, não há sociedade nem instituição possível sem rituais, pois é o ritual que faz a sociedade, reflete os seus valores, expressa os princípios, e, assim, mantém os seres humanos juntos e promove as relações entre eles através de “rituais de construção do coletivo”. Paralelamente, não há ensino sem rituais: “Da mesma forma, não há ensinamentos sem rituais” e no quadro político vigente, é exigido à tutela a mobilização da escola para os valores da República: «Os projetos escolares incluem ações relativas à formação do cidadão e à promoção dos seus valores» (Meirieu, 2015, pp.2-4). Considera o mesmo autor que relativamente à educação cívica deverá prosseguir-se no esforço de colocar em prática os rituais políticos, recorrendo ao testemunho dos mais velhos:

É necessário em primeiro lugar, parece-me, continuar com o esforço já empreendido, aqui ou ali, para estabelecer rituais políticos fortes (...), com os testemunhos dos idosos, para um sistema de patrocínio sistemático e, naturalmente, o convite das classes primárias e secundárias que ali poderiam viver uma lição útil de instrução cívica. (Meirieu, 2015, p.3)

O autor refere, ainda, a importância das atividades artísticas: teatro, dança, artes circenses, música e artes visuais permitem descobrir o carácter essencial de repartir o tempo como forma de desenvolver a atenção e preparação do caminho para a aprendizagem fundamental e para a formação de cidadãos – “a passagem da gesticulação para o gesto, do burburinho para a palavra, através da construção da intencionalidade” (Meirieu, 2015, pp.2-4).

Por outro lado, no contexto atual orientado para a técnica, racionalidade e eficiência, a etnóloga Martine Segalen (2017), através da sua obra “Rites et Rituels Contemporains”, questiona se há ainda espaço para rituais e se numa sociedade em que se verifica um declínio na prática religiosa, este declínio também não se teria refletido no ritual. A autora considera que a palavra "ritual" é usada regularmente, o que causa uma perda de significado. Assim, refere que não é suficiente que um facto seja repetido para que seja considerado ritual, ao contrário de outros autores para quem, um ritual consiste apenas em uma ação repetitiva (Segalen, 2017, pp.4-7). Mais adiante, Martine Segalen retoma as diferentes definições de diferentes etnólogos e sociólogos, com vista a uma síntese, formulando a sua própria definição:

O rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. O rito caracteriza-se por uma configuração espacial-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, através do recurso a sistemas de comportamentos e de linguagens específicos. (Segalen, 2017, p.20)

Em ligação com o mesmo contexto atual, mas relativamente ao contributo dos rituais para a cultura moderna, o autor Christoph Wulf (2005) refere que:

Esperamos que eles compensem as experiências de perda ligadas à modernidade: perda de sentido da comunidade, de identidade, de autenticidade, de ordem e de estabilidade no contexto do crescimento do individualismo, dos fenómenos de virtualização e simulação e de erosão dos sistemas sociais e culturais. (Wulf, 2005, p.11)

Em reforço das definições e contributos anteriores, salientamos a consideração lançada pela investigadora Carlota Boto (2019), quando refere, relativamente ao termo ritual no contexto educativo da escola moderna:

Na escola de hoje, como na de tempos atrás, há rituais, saberes, valores e modos de agir que constituem maneiras de ser interiores à experiência escolar. Deverão ser revistos. É necessário, no interior da escola, que sejam colocadas questões para problematizar aquilo que costuma ser visto como natural. É preciso mudar o que estiver obsoleto. É preciso preservar o que se considerar valoroso (...). (Boto, 2019, p.556)

A autora, nos seus argumentos historiográficos, incorpora os rituais na análise que efetua aos desafios da escola moderna na contemporaneidade, enfatizando a perspetiva pública e democrática da escola, como organização social voltada para padronizar costumes e projetar saberes, num esforço sistemático de apropriação subjetiva de saberes objetivados como conhecimento escolar.

Perspetivando o fortalecimento da abordagem conseguida, coloca-se, entre outras, a questão da temática da construção da sociedade pelos rituais, promovendo a construção do coletivo. Então, os três subcapítulos apresentados a seguir, pretendem explicar reflexões sobre os rituais, no sentido de como fazem parte da sociedade humana, ou como possibilitam manter os seres humanos juntos, promovendo as relações entre eles, para, no contexto educativo, serem esclarecidos os modos de agir que constituem as maneiras de ser interiores à experiência escolar determinantes da

ordem escolar, bem como, a comparticipação dos rituais na produção cultural operada na organização escolar.

### **1.1 Rituais como Normativos que Regem os Comportamentos Sociais**

Assim, refletindo sobre como os rituais fazem parte da sociedade humana ou das relações sociais, a psicóloga Dominique Picard (1996), expõe que a comunicação implica a existência de um código comum para os interlocutores. A linguagem verbal não é o único código para executar essa função, há também os «rituais de interação» que contribuem para facilitar e regular as relações sociais. O que é, segundo a autora, vulgarmente referido como os costumes, o *savoir-vivre* ou a polidez (Picard, 1996, p.102). Não sendo apenas de uma forma de mostrar ‘boa educação’, a este propósito e em reforço da sua argumentação, Dominique Picard sustenta que aqueles rituais de interação, refletem princípios essenciais ao funcionamento das relações sociais, exprimindo-se aquele *savoir-vivre* através dos seguintes quatro pilares fundamentais nas relações sociais: O princípio da sociabilidade - em nome deste princípio, valorizamos tudo o que tende a fomentar contactos e manter relações interpessoais: saber ouvir, convivialidade, gosto pela conversa, fluência em grupo; O princípio do equilíbrio – regulando a ordem social, contribuem para este princípio todos os valores que tendem a garantir estabilidade e harmonia nas relações como a equidade a reciprocidade e a moderação; O princípio do respeito pelo outro – sendo o princípio relacional fundamental, assume tanto o respeito pela ‘face’ do outro (expressando deferência, sendo delicado, cortês e outras.) como o respeito pelo território do outro (através da discricção, da reserva e outras.); E finalmente, o autorrespeito ou respeito por si - é um princípio determinante daquilo a que se chama "atitude ou postura", expressando-se através do valor fundamental que é a distinção a qual implica a nossa dignidade, o nosso autocontrolo, a nossa apresentação, o nosso cuidado, a nossa elegância e a nossa decência (Picard, 1996, p.113).

Também enfatizando a função social dos rituais, o filósofo Ludwig Wittgenstein (1977) refere: “... poderíamos quase dizer que o homem é um animal cerimonial”, explicando que, “quando consideramos a vida e o comportamento dos homens, apercebemo-nos que eles executam, para além do que poderíamos chamar de atos animais, como o comer e outros, outros atos revestidos de características específicas, que poderíamos chamar de atos rituais” (Wittgenstein, 1977, p.38).

Precisando, o antropólogo Stanley Tambiah (1980), reúne aquelas duas abordagens, a comunicativa e a funcional, e atribui ao ritual um sistema de comunicação simbólica culturalmente construída, referindo que o mesmo é constituído por uma sequência de palavras e atos, ordenada mediante certa ordem e matriz, muitas vezes expressa de múltiplas maneiras, cujo conteúdo e arranjo são caracterizados em vários graus, por formalidades (convenções), estereótipos (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição) (Tambiah, 1980, p.128).

De modo idêntico e complementar, em reforço às exposições dos anteriores autores, Christoph Wulf (2003), confere um outro significado aos rituais definindo-os “como ações sem palavras, expressas por gestos” que têm um início, um fim, um objetivo e uma linha diretiva que confere aos “iniciados” um lugar preciso. A pessoa que realiza o ritual acaba por se envolver, tanto como os destinatários (Wulf, 2003, pp.65-66). Assim, segundo este autor, os rituais de uma comunidade permitem reforçar o sentimento de pertença, mas também demarcar-se.

De notar que este último autor, Christoph Wulf (1998), numa outra sua obra, refere-se a Aristóteles (Poesia), para reportar que aquele defendia que era a “mimese” (mimesis) o que nos distinguia dos animais, sustentando esse argumento com a seguinte referência: “Mimese e ritual desempenham um papel fundamental na encenação da vida. Nos estágios iniciais da vida, os processos miméticos e rituais começam a implantar os seus efeitos” (Wulf, 1998, p.153).

Neste particular de encenação da vida como abordado atrás, também o sociólogo e antropólogo Erving Goffman (1991), através do seu título “Os Ritos de Interação” desenvolve a perspetiva que a vida social é um teatro, estruturando as suas ideias, tanto na vertente dos contactos sociais interpessoais, face a face ou mediatizados onde a conduta individual exterior, verbal e não verbal, expressa ou dissimula os seus pontos de vista em reações de perda ou ganho, transmitindo uma imagem pessoal ou profissional (Goffman, 1991, pp.9-20). Erving Goffman refere ainda que, na interação verbal em sociedade, entram em jogo um sistema de práticas, convenções e regras de procedimento que servem para orientar e organizar o fluxo das mensagens emitidas. Quanto aos aspetos estruturais da conversação, refere ainda o autor, que a interação prossegue por surtos sucessivos de trocas rituais, na sequência de trocas de unidades rituais fechadas que segmentam o fluxo de informação e de atividade...incluindo os silêncios. Segundo o autor, a preocupação de salvar a face, especialmente a sua própria, constitui o foco que a “ordem ritual” exerce sobre uma

pessoa (Goffman, 1991, pp.32-40). A leitura da obra acima referida, aborda também a temática da “ordem expressiva” (ordem de interação) como a ordem que regula o fluxo dos acontecimentos, mais importantes ou menos importantes, de tal modo que, o que possa parecer exprimir a interação, esta se compatibiliza com a expressão facial ou representação apresentada (Goffman, 1991, p.13). A obra permite ainda deduzir que, na interação quotidiana, em trocas banais, a “ordem social” encontra sustentação, podendo ser descrita como a estrutura que fornece o contorno subjacente à interação, sendo que, através dessa interação face a face (ou presencial) a ordem social é estabelecida, mantida e realizada.

Retomando Christoph Wulf (1998), este autor manifesta que os rituais constituem conjuntos de significações determinadas (símbolos), no quadro das quais as significações específicas não traduzem apenas cada cena, cada elemento de estágio, cada símbolo, cada gesto, uma vez que o todo é organizado de modo a traduzir em bloco esse grupo de significados (Wulf, 1998, p.161). Ou seja, tanto Wulf como Goffman consideram que, o arranjo ritual é segmentado em textos parciais a partir dos quais o detalhe recebe o seu pleno significado apenas a partir do conjunto da composição ou texto. Em reforço, Wulf refere ainda que, como textos, os rituais representam unidades autónomas de significado, independentemente da interpretação dos atuantes, ou seja, as suas significações são esclarecidas apenas através de uma leitura interpretativa de conjunto, sobre os quais os atores do ritual, os espectadores ou outros intérpretes procedem em conformidade interpretativa. Concluindo, diríamos que através desta abordagem de Christoph Wulf (1998), se efetua a simbiose dos significados dos rituais expostos anteriormente, como produtores do social, expondo que, como outras formas de ação social, os rituais têm um aspeto cénico, expressivo, espontâneo e simbólico; eles são regulados, presos numa rotina, sem propósito instrumental eficaz; eles não são unívocos; em geral, através da sua encenação, eles conectam vários elementos e elementos contraditórios; eles reiteram, por um lado, arranjos cénicos e as ordens e estruturas tradicionais que lhes correspondem, bem como as relações de poder inerentes a estas últimas; mas, eles também, assumem formas novas, são espontâneas e articulam forças de inovação.

Também Denis Jeffrey (2011) com o seu título “Rites et Realisations”, em resposta ao desafio de participação e reflexão em obra conjunta sobre o estado dos saber e saber-fazer nos processos ritualizados e simbólicos, expressa que, “reconhecemos um homem ou uma mulher pelas suas maneiras, pelas suas roupas, e/ou pela sua mímica corporal e outras. Assim, tudo o que serve para

representar uma pessoa nas suas várias modulações de auto-apresentação, papéis sociais e funções profissionais é encenado ritualmente de acordo com as situações e circunstâncias”. Concluindo que, “as ritualizações precedem-nos”. “Nós empregamos um comportamento diferenciado porque aprendemos a comportar-nos consoante os diversos contextos ou atividades humanas” (Jeffrey, 2011, p.88).

Após as visões expostas, com realce e atualidade, para as características denominadoras comuns dos atos rituais e da sua eficácia simbólica, acentuamos uma outra referência feita pelo investigador Jacques Cherblanc (2011) o qual, transcrevendo Mary Douglas (1966), reporta que, “não há relações sociais sem atos simbólicos” para então afirmar “o homem está condenado a ser simultaneamente um animal ritual e um animal simbólico” (Cherblanc, 2011, p.48).

Para uma melhor elucidação da relação das estruturas de poder com os rituais que mais acima enunciámos, vamos agora verificar a perspectiva da filósofa Catherine Bell (2009), a qual considera que o ritual funciona como um instrumento de controlo social que foi previsto de várias formas. “Para alguns, é uma questão de doutrinação mental ou condicionamento comportamental, através de exercícios repetitivos ou dos estados efetivos induzidos pelo grupo, enquanto outros enfatizam a influência cognitiva de relações 'modeladas' e 'idealizadas' pelas quais o ritual define o que é ou deveria ser” (Bell, 2009, p.169). Desta forma, segundo a autora, o conceito de ritual sobrepõe-se a outras teorias que lhe atribuem um papel na conformidade e nas mudanças sociais. Bell enfatiza que a ritualização, como um modo estratégico de ação eficaz dentro de certas ordens sociais, não ‘controla’ os indivíduos ou a sociedade. No entanto, seguindo o seu ponto de vista, “a ritualização está mais preocupada com o poder”, estando, “intimamente envolvida com a objetivação e legitimação de uma ordenação de poder”, sendo “uma arena estratégica para a personificação das relações de poder”. Assim, “a relação de ritualização e controle social poderá ter uma melhor abordagem se for considerada em termos de como as atividades rituais constituem uma personificação específica e exercício de poder” (Bell, 2009, p.170).

Continuando com Catherine Bell (1997), na sua outra publicação “Ritual - Perspectives and Dimensions”, a autora expõe como introdução, uma visão “mais holística e pragmática para as múltiplas dimensões do fenómeno do ritual”, considera que “hoje pensamos em ‘ritual’ como uma complexa via sociocultural constituída por variações de tradição, exigência e autoexpressão;

entendendo-se que desempenha uma grande variedade de papéis e comunica uma elevada e excessiva densidade de mensagens e atitudes”, para então a autora observar, “em contraste com a especulação teológica ou formulação doutrinária, sugere-se que a eficácia fundamental da atividade ritual reside na sua capacidade de ter pessoas incorporando suposições sobre seu lugar numa ordem maior das coisas” (Bell, 1997, pp.ix-xii).

Até aqui, expusemos os rituais como veículo facilitador, envolvente e regulador das relações sociais por unidades de significado, cujo conteúdo e arranjo, como já referimos, se caracterizam em vários graus, por formalidades (convenções), estereótipos (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição) e também abordámos o termo “ordem” no contexto dos rituais de interação social, exprimindo-se como veículo controlador de indivíduos ou sociedade. Assim, após o exposto, podemos reportar-nos aos comportamentos sociais que enunciámos no título do presente subcapítulo, nomeadamente aos normativos que os regem, para o que recorreremos à questão colocada pelos autores José Manuel Resende e Pedro Caetano (2013), em artigo publicado em coletânea do II Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação, “Como é possível manter ou conservar uma sociedade povoada de seres humanos sem que estes se relacionem entre si de acordo com determinados princípios e orientações normativas?” (Resende & Caetano, 2013, p.133). Segundo os autores, trata-se do conceito de ordem, cujo entendimento como conceito propriamente dito, será, na ótica dos mesmos, ainda precário. Explicitando e examinando a ordem como conceito, os autores referem que essa ordem, “por um lado, constitui-se através das formas de (inter) agir dos sujeitos, e por outro lado, reconfigura-se através dessas mesmas ações, no tempo e no espaço” (Resende & Caetano, 2013, p.133). Assim, por inerência e em complemento ao que expusemos sobre os normativos que regem as relações sociais e nos quais se incluem os rituais, evidenciamos agora os aspetos relativos à configuração da ordem escolar, pelas formas de interação reportadas ao espaço escolar, no dispositivo escolar e nos seus legitimados princípios normativos e morais, socialmente mediados por mecanismos de relações de hierarquização e de cooperação, observados nas práticas dos envolvidos, professores, alunos, auxiliares, administrativos e demais protagonistas (Resende & Caetano, 2013, p.142). De notar que aqueles autores, José Manuel Resende e Pedro Caetano (2013), observam que “a referida «relações de hierarquização», não se estende a todas as dimensões e espaços da vida escolar; ela não é omnipresente”, destacando que, acima da interação reportada ao espaço escolar, “a ordenação dos

seres não só varia consoante as diferentes economias de grandeza, mas também assentam em pressupostos de justificação moral” (Boltanski & Thévenot, 1991, como citado em Resende & Caetano, 2013, p.142), oferecendo para tal, o exemplo de uma relação cívica, sobretudo quando esta é traduzida no plano cívico, como é o caso da fila de espera no bar ou cantina da escola. Neste caso, como referem os autores, impera o princípio da civilidade, como princípio superior comum de juízo moral, sobre a primazia do professor ou superior hierárquico em relação aos outros, no quadro das relações de civilidade e da urbanidade (Resende & Caetano, 2013, p.142). Ou seja, a ordem escolar, é uma ordem que se produz situacionalmente no âmbito da “ordem de interação” de Goffman, não sendo transponível de contexto para contexto, ou num mesmo contexto ao longo de uma temporalidade (na sala de aula ou na cantina).

Para melhorar a adequação do sentido atribuído à definição do conceito de ordem escolar, nomeadamente ao significado que se mostra com o contributo mais atualizado, recorreremos a Eirick Prairat (2020), através do seu artigo “Repensar a Ordem Escolar” recentemente publicado em revista em linha sobre temas de educação. O autor refere que na sequência do conjunto de mudanças ocorridas na escola nas últimas décadas, nomeadamente em corolário à elevada mediatização dos acontecimentos menos positivos em meio escolar e da sua replicação daí resultante, em forma e características, foram operadas mudanças na natureza da relação para com os procedimentos e normas constituintes da ordem escolar, tornando-se numa relação solta, distendida e flutuante (Prairat, 2020, p.1). Especificando, o autor menciona que os tradicionais conflitos na escola se transformam presentemente em afronta desorganizada, porque são crónicas, não ritualizadas, e testemunham uma perda do sentido da norma “a norma já não é reconhecida como padrão ou, o que acontece muitas vezes, a sua aderência enfraqueceu-se muito acentuadamente” (Prairat, 2020, p.1). Assim, tendo em conta as particularidades próprias do meio escolar e defendendo a difícil articulação do direito legislativo (que cerceia liberdades) com a disciplina (que padroniza condutas e comportamentos), a explanação de Prairat considera que a regulação desse espaço, deve “revitalizar as diferentes formas de normatividade social” nas quais se incluem as questões da civilidade e da ritualização, como iniciativas necessárias e complementares (Prairat, 2020, pp.1-2). Uma vez mais, a apologia de padrões de interatividade numa espécie de diretórios compartilhados “permite que todos se coloquem em jogo com segurança”. Sustentando a sua argumentação Prairat refere dois pontos fundamentais na ordem

escolar: quando se refere aos gestos, ações e condutas, mencionando “A civilidade reduz a incerteza associada a qualquer encontro, reduz a quota de perigo e imprevisibilidade no centro de qualquer transação social” (Prairat, 2020, p.6), e em complemento, quando se refere a uma disposição “a civilidade tem um valor ético, porque é visto como um requisito mínimo para aqueles que são considerados como pessoas seus semelhantes”; o segundo ponto está associado à ritualização escolar, pelo que fazendo alusão a um artigo de Basil Bernstein e seus colaboradores (1971), confere as seguintes constatações “a vida escolar organiza-se em torno de rituais (...) a predominância dos rituais impostos e controlados por adultos pode dar lugar à predominância dos rituais criados e controlados pela juventude” (Bernstein, Elvin e Peters 1971, pp. 282-283 como citado em Prairat, 2020, p.8). Por fim, neste sentido Prairat salienta que “os rituais são sempre formas de celebrar valores que interessam a um grupo social (...) são uma espécie de micro-cultos feitos para o que vale a pena preservar dentro de uma comunidade” (Prairat, 2020, p.9).

## **1.2 Rituais, Funções e Características – Construção de Identidades.**

Prosseguindo com a nossa reflexão a propósito de como os rituais fazem parte da sociedade humana ou das relações sociais, voltamos a Wulf (2005), agora para aludirmos à sua obra com o título “Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales”, a qual reflete a sua investigação sobre os mecanismos e alcance social dos rituais, constatando que o autor promove uma reflexão destinada a compreender o ritual e a ritualização como produtores do social e identifica atributos como aspetos da ação social sem os quais o social simplesmente não poderia existir, para então elencar nesse sentido, as seguintes funções para os rituais na comunicação em sociedade: eles criam o social promovendo o nascimento das comunidades (das formas de vida em sociedade) sendo o seu elemento organizador e garante de coesão emocional e simbólica; eles geram ordem, proporcionando as estruturas sociais necessárias através da regulação e convenção por via de conteúdos de experiência, pensamento e herança; eles criam a identidade que garante aos atores sociais uma coerência temporal, como aval de continuidade, mas igualmente abertura sobre o futuro; eles agem como memória e como projeção, operando a síntese entre a memória social, de tradição e História, e a sua projeção sobre o futuro da comunidade; (...); eles desencadeiam e intensificam processos miméticos, repetindo-se por convencimento da sua validade; eles são criadores de um saber prático, na medida em que eles, através dos processos rituais e seus dispositivos miméticos (imagens, ritmos, cenas e movimentos), contribuem para a

aquisição do saber prático incorporado, não só a um caráter histórico e cultural, mas também aberto às mudanças; eles desenvolvem a subjetividade, proporcionando, na sequência do saber prático adquirido, as competências múltiplas necessárias de comportamento social para o indivíduo agir e comunicar no seio das comunidades (Wulf 2005, pp.14-19).

Neste mesmo contexto, Denis Jeffrey (2013), num seu artigo publicado recorrendo à sua visão e à visão de outros autores, refere as características comuns dos rituais, destacando o seu papel regulador, a sua dimensão e desempenho simbólicos. Nesse seu artigo, Jeffrey expõe as suas considerações agrupadas segundo aquelas três características fundamentais dos rituais, incorporando as diferentes aceções que fez nos domínios do social, da política, da educação e/ou da família, como por exemplo: no âmbito do papel regulador do ritual, observa que os verbos «ritualizar» e «regular» são vulgarmente utilizados com o mesmo sentido, um pelo outro, bem como considera que o ritual é regulador do que é permitido ou proibido, e também faz notar que a prática ritualizada cria um agir corporal comum em respeito recíproco; no âmbito da dimensão simbólica do ritual, observa que o ritual requer o conhecimento da ordem simbólica na qual se inscreve, bem como considera que o ritual é eficaz se conferir sentido aos que participam no mesmo, e ainda nota que o ritual é unificador de pares opostos (alunos / professores); no âmbito do desempenho simbólico do ritual, observa que os rituais não são determinismos que minam a liberdade de consciência, bem como considera que não há identidade sem rituais que a manifestem, os indivíduos aderem aos rituais sociais porque sentem prazer na partilha do agir corporal comum, com pessoas de identidade igual (Jeffrey, 2013, pp.51-57).

Em conclusão, Jeffrey, sintetizando os vários elementos que expôs e em acomodação com as reservas metodológicas do seu uso, propõe uma definição para o ritual como sendo, “uma sequência de comportamentos realizados num determinado ambiente social; retratando uma ação comum e muito regulada do corpo, envolvendo a adesão, possivelmente inconsciente, a uma ordem simbólica que dá sentido à vida e que contribui para a manutenção da identidade individual e coletiva” (Jeffrey, 2013, p.57). No mesmo sentido, a perspectiva do estudo efetuado por Christian Alin (2004) corrobora a conclusão de Jeffrey, traduzindo-a na abordagem à construção identitária do professor, através da dedução “cada gesto e cada discurso de praticantes, e/ou atores de uma prática, comporta as marcas de um trabalho individual e coletivo (sobretudo coletivo e às vezes

individual) de ajustamento local, seleção metonímica, projeção metafórica, esquematização e outras., conducente a um certo modelo mental” (Alin, 2004, p.53).

Na sua Crónica de D. João I dedicada à narrativa e exaltação da gesta revolucionária de 1383-1385, o guarda-mor da Torre do Tombo e cronista do reino de Portugal, Fernão Lopes (1644), no prólogo à História da regência e do reinado do referido monarca, referia, citando o estadista e filósofo Marco Túlio Cícero, “Nós não somos nados a nós mesmos, porque uma parte de nós tem a terra, e outra, os parentes” (Lopes, 1644, p.16), ou seja, querendo dizer “não nos nascemos a nós mesmos”, o autor referia que somos um resultado, em que intervêm a terra (a envolvência, com as suas gentes) e os parentes (as qualidades inatas, semente do tempo da geração). Utilizando esta mesma abordagem, Dominique Picard (2015), refere o facto da identidade não ser um atributo genético, mas sim o resultado de um processo de tomada de consciência que construímos pouco a pouco, em contacto com os outros, através de uma sucessão de identificações daquilo em que acreditamos serem as imagens que os outros fazem de nós, adotando o ponto de vista dos outros relativamente a nós. A autora descreve que esta construção identitária se molda ao mesmo tempo pela relação com o ambiente envolvente, apoiando-se nessa relação, em resultado do contacto e confronto com os outros, numa sucessão situacional de reprovações ou de admirações, nefastas ou positivas, de construção da imagem de si. A autora refere por fim que, sendo de essência relacional, a consciência de si na busca pela identidade, faz parte da relação com os outros, e articula-se em vários níveis, no contínuo medo da perda de identidade: o da busca do próprio reconhecimento e das carências relacionadas; o das ligações territoriais de identidade, de defesa de bens e espaço; e o das histórias pessoais e das origens culturais (Picard, 2015, pp.17-25). Àquela territorialidade, que Erving Goffman considera como uma das bases da estrutura social, a autora acrescenta, que a nossa identidade e o nosso sentimento de segurança assentam na posse de determinados atributos próprios (materiais ou simbólicos) que ostentamos como extensão do nosso EU (o carro, o vestuário, o jornal e outras.) (Picard, 2015, pp.20-21).

Como veremos a seguir, falta-nos apurar de que modo a participação dos rituais na construção das identidades, é determinante para a formação da cultura.

### **1.3 Rituais Docentes como Geradores de Cultura Docente.**

Pelo exposto anteriormente, verificamos a escola como não excluída de vida social ritualizada, sendo a escola a instituição onde o conhecimento é o objeto central, está inserida em relação ao sistema maior chamado sociedade, pelo que, a escola faz parte de um subsistema. É a afirmação que recolhemos na entrevista concedida em 2011 à revista semestral “A Página da Educação”, por Olga Pombo (2011): “a escola é uma instituição que deve ser vista em paralelo com outras instituições igualmente importantes para a construção do conhecimento humano, como o museu, a biblioteca, a república dos sábios - a enciclopédia (...), a escola não foi inventada para educar as crianças; foi inventada para permitir a transmissão do conhecimento entre gerações” (Pombo, 2011, 1ª questão).

Segundo o artigo do sociólogo e investigador Pedro Abrantes (2016), a visão da realidade social que a escola encerra enquanto subsistema, não é diferente de outras estruturas ou organismos, nas quais a socialização decorre. O autor menciona que a socialização “baseia-se no princípio de que nós, os seres humanos, desenvolvemos linguagens, conhecimento, disposições, valores, papéis e identidades, em configurações culturais, estruturas sociais e quadros de integração específicos” (Abrantes 2016, p.11). Assim, do ponto de vista dos indivíduos, não sendo distinta das outras profissões, ao docente também se aplica a noção de socialização profissional, que o autor recolhe do sociólogo Claude Dubar (1992), como a construção da sua identidade social e profissional através de um jogo de transações biográficas e relacionais (Dubar 1992, p.523). Estas transações, entendidas como resultante de influências recíprocas sobre a conduta do indivíduo, geradas pela socialização vertical (mutualidade da relação entre o mestre e o aluno) ou pela socialização horizontal (socialização dos pares), ou a sua combinação, em termos de efeitos que advêm para o professor e, por consequência, para a sua ação (Abrantes 2016, pp.22-23).

Criando uma ponte do exposto para a nossa temática, os rituais de interação, destacamos o artigo da psicóloga, doutora em ciências da educação Margareth Simionato (2016), recolhido na edição “e-book” compilada pela pedagoga Selenir Kronbauer, no qual podemos deduzir que a produção cultural operada na organização escolar, através da interação social e das trocas simbólicas (ritualizadas) requer a permanente (re)configuração da identidade dos seus agentes em função das culturas presentes, num processo de constante formação, como resultado da recolha da seguinte

referência da autora em relação à “imersão que faz com que se construam saberes sobre a docência que marcam profundamente o professor (...) a escola é um ambiente social ritualizado, onde a tradição, demarcada pelas certezas do «sempre foi assim», é partilhada por um grande número de pessoas (professores, alunos, pais, funcionários, diferentes atores sociais)” (Simionato, 2016, pp.24-26). Aquela autora refere ainda “em âmbitos opostos, alunos e professores reproduzem rotinas geradoras da cultura escolar, (...) uma cultura que não se mostra, mas que influencia sobremaneira em todas as decisões pedagógicas, relacionais e de trabalho, que circulam no ambiente escolar” (Simionato, 2016, p.27). Referindo-se à perspectiva do pedagogo Pérez Gómez, a autora mostra as duas dimensões fundamentais da cultura docente, expondo que, em relação ao conteúdo da cultura docente, esta reúne os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos, e que, em relação à forma da cultura docente, esta compreende as interações e os modos de relacionamentos estabelecidos entre os professores, para a concretização do seu trabalho de docente, e para, em especial, articular as suas relações com os demais colegas (Simionato, 2016, p.28).

No âmbito mais alargado, recolhemos da historiadora Dominique Júlia (2001), que a cultura escolar é “concorrente” com outras culturas contemporâneas, a cultura popular, a cultura religiosa e a cultura política, podendo, segundo a autora, ser descrita “como um conjunto de «normas» que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de «práticas» que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas (submetidas) a finalidades que podem variar segundo as épocas - finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização” (Júlia, 2001, p.10).

Nesta mesma emergência, convém introduzir a referência presente ou subliminar aos rituais da docência, comportamentais e não só, recolhida do relatório, “Balanço e Prospetiva” do Conselho Nacional de Educação (2017), no qual, sendo versada a questão da “liberdade de ensinar e aprender” (Cnedu, 2017, p.10), recolhemos um apontamento da intervenção de António Lobo Antunes, proferida no seminário de 2016 sobre «a educação e o futuro que se pretende construir»: “A liberdade de ação está no cerne de todo o processo educativo (...). A efetiva pertinência do que se ensina? ou guiar o estudante para o que é mais rentável do ponto de vista pedagógico? (...). Isto não é possível com um currículo rígido, desenhado por um “big uncle” anónimo, que não permite qualquer aventura (...). Uma das maiores ameaças do futuro é a extinção dos mestres e dos

modelos, o que em parte é conseguido pela irreverência e pelo menosprezo do saber” (Cnedu, 2017, pp.100-101).

Precisando mais sobre aquela ação do processo educativo, no artigo do historiador da educação e professor catedrático Justino Magalhães (2017), encontramos estas definições de currículo e de “ação” do professor, proferidas como: “A escolarização contém símbolos que convertidos em texto e gesto constituem o currículo (...), o cumprimento do currículo por parte do iniciante (aluno, [...] enfim, sujeito), constitui uma passagem/mutação no decurso do qual aprende, se reconfigura, cresce, transmuta, pratica, experiencia, se «torna homem»” (Magalhães 2017, p.715).

Com esta introdução, resumidamente demos a entender a escola como tendo vida social ritualizada, devendo, porém, fazer notar agora o que muitos designam por erros de ritualização no seio da escola. Para tal recorreremos ao conceito de bom e mau ritual escolar, recolhido na obra do escritor e pedagogo crítico Peter Mc-Laren (2003):

Os rituais podem ser considerados «maus», se restringem a subjetividade dos estudantes ao estabelecer limites ao discurso de oposição, ao diálogo e à crítica reflexiva. Podem considerar-se «bons» se criam uma alternativa à hegemonia (contra-hegemonia) que habilite os participantes à reflexão crítica sobre a forma como a realidade é percebida e entendida. (Mc-Laren 2003, p.93)

Assim, partindo das premissas acima enunciadas, quanto à função central da escola, como socializadora através da construção do conhecimento por via da sua transmissão entre gerações, recorreremos agora ao investigador Maurice Tardif (2005) através da sua obra conjunta com Clermont Gauthier, transcrevendo a reflexão que o autor faz, de entre os vários conhecimentos atuais, sobre os conhecimentos que são dignos de serem transmitidos:

A escola não pode nem refletir a totalidade da cultura de uma sociedade, nem transmitir o conjunto de saberes produzido por essa sociedade. A escola deve, forçosamente, seleccionar no seio da cultura global, uma cultura parcial que ela considere exemplar e portadora de futuro (...), é preciso que os responsáveis pela formação escolar, estabeleçam uma hierarquia das obras, das atividades, dos conhecimentos, das crenças e dos saberes, a fim de escolher aqueles que considerem dignos de serem transmitidos às novas gerações. (Tardif & Gauthier, 2005, p.29)

Ou, como avança o autor Raymond Toraille (1990), a ação cultural induzida pela ação educativa e instrutiva da escola (sistema educativo), deve colocar o profissional da transmissão dos saberes, no centro de toda ação cultural autêntica, uma cultura simultaneamente retrospectiva e prospectiva (Toraille 1990, pp.44-46).

Tendo em vista o contexto em análise neste subcapítulo da nossa investigação, e para o seu devido enquadramento teórico, introduzimos um elemento de ligação com os pontos anteriormente expostos. Assim, utilizamos a visão de Jean-Claude Forquin (2004) sobre a transmissão de cultura na educação escolar, no sentido da “legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do docente”, referindo:

Ironizamos sobre a estilística cognitiva particular imposta pela "restrição da didática", (...) sobre os efeitos da ritualização, (...) o que, muitas vezes, requer a conversão do legado vivo de experiências, expressões, pensamentos (...). Deve reconhecer-se (...) que o que pode parecer irrisório ou subproduto, em nome de uma conceção romântica ou "carismática" de produção cultural, é ao mesmo tempo a base e o solo de toda a vida fértil, intelectual, científica ou artística. (Forquin, 2004, pp.4-7)

Em presença de uma diversificada realidade social, cultural, política e ideológica de ordem externa, mas que invade a escola na sua sociedade e cultura, é sobretudo na sala de aula, o lugar onde se operacionaliza a dupla função de cumprir o currículo indicado pela tutela e transmitir cultura. A partir do “Documento de Síntese sobre o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário” (2018), colocado em consulta pública para Revisão do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, identificamos uma vastidão de pressupostos, pedagógicos e não só, que incorporam as funções atribuídas ao corpo docente. Para além da transcrição dos propósitos da Lei de Bases do Sistema Educativo a qual passa a integrar “a possibilidade, conferida às comunidades educativas, de contextualizar as suas práticas, com autonomia e flexibilidade, para criar as condições mais adequadas a que todos os alunos efetivamente aprendam e se formem” (DSC 2018, p.3), verificamos a compilação em Estrutura de Missão, de articulados relativos a programas, a projetos, a estratégias, a orientações e a medidas, convergentes numa matriz conceptual e princípios orientadores, que sendo operacionalizados em tarefas a cargo do docente, remetem para o reparo que recolhemos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000), no seu artigo em revista da especialidade, relativo à transposição didática de conteúdos curriculares, aludindo que existe uma

grande distância entre: o currículo formal, o currículo real e a aprendizagem efetiva realizadas pelos alunos (Perrenoud 2000, p.6).

Em face da “realidade escolar como socialmente construída no “devir” histórico e, portanto, em permanente estado de reconfiguração cultural (...), agência de mediação de diferentes realidades culturais, assemelhando-se metaforicamente a um «entreposto cultural»” como refere a investigadora e docente universitária Leonor Torres (Torres 2008, pp.61-62), a identificação das diferentes manifestações culturais presentes no contexto escolar, e a sua constante variação em função da rotatividade/mobilidade dos docentes ou da variação da sua população estudantil, determina a indispensabilidade da compreensão dos seus múltiplos processos e o do seu impacto.

Estabelecendo uma ligação com o final do subcapítulo anterior, convém transcrever a alusão feita por Camila Meira (2018): “há um espaço de trocas, onde as identidades constroem e reconstroem a cultura do lugar a que pertencem, e ao mesmo tempo a cultura (do lugar) interfere no processo de formação das identidades, numa relação quase sempre conflituosa, ampliando o leque de suas competências e atuações” (Meira, 2018, p.54). Esta mesma autora, após citar o antropólogo Clifford Geertz sobre o conceito de cultura que este defendia, conduz a sua exposição para a seguinte consideração sobre a construção da cultura:

Como uma teia de significados e que, para investigar os seus fenómenos é preciso observar, as regras implícitas e explícitas do que acontece no quotidiano, nas seguintes referências: as crenças, os valores e o comportamento dos indivíduos, construídos em três dimensões de tempo: diacronia (passado/origem), futuro (projetos existenciais) e sincronia (presente). (Meira, 2018, pp.57-58)

Para encerrarmos este subcapítulo com a apresentação da nossa visão sobre o conjunto de rituais presentes na(s) cultura(s) docente(s), iremos emergir um conceito que será retomado no nosso 3º Capítulo. Trata-se do conceito de *habitus* em Bourdieu, na ótica da socióloga Maria da Graça Setton (2002), a qual considera as instâncias tradicionais da educação – a família e a escola – e o agente específico de socialização no mundo contemporâneo – os “media” -, instâncias socializadoras que coexistem numa relação tensa de interdependência, configurando um campo híbrido e diversificado de referências e padrões identitários, num sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno (Setton, 2002, pp.68-69).

A autora transcreve o conceito *habitus* através de uma citação interposta por Bourdieu e atribuída a Erwin Panofsky o qual mostra que:

A cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. (Setton, 2002, p.62)

Resumidamente, neste primeiro capítulo, expusemos as principais ideias sobre os rituais e a ritualização que, envolvendo o espaço, os objetos e o social e profissional, impõe uma ordem de compreensão e organiza as diferenças sociais, através dos que se identificam, entendem e atuam significativamente, e os que se excluem. Abordámos, ainda, outros conceitos e juízos incorporados pelos rituais: como a dimensão simbólica, operada pela imagem em sentido velado, definidora do próprio conceito de ritual docente; como a ordem escolar, incluindo as questões de valor ético da civilidade e da ritualização, como iniciativas necessárias e complementares, em apologia de padrões de interatividade e definidores do próprio conceito de ordem escolar, e induzindo formas de ritualização próprias; ou como a cultura, traduzida num conjunto de esquemas fundamentais, estruturados e estruturantes, expostos pela teia de significados de regras implícitas e explícitas do agir quotidiano, em crenças, valores e comportamentos, nas dimensões do passado, presente e futuro.

Foi analisada a construção da identidade social e profissional, em resultado de influências recíprocas e ritualizadas sobre a conduta do indivíduo, nomeadamente pela chamada socialização horizontal (socialização entre pares) aplicável na construção relacional dos professores e definidora do próprio conceito de identidade docente.

Descrevemos a comparticipação dos rituais na produção cultural operada na organização escolar a qual, estando no cerne de todo o processo educativo, modela o conteúdo (valores, crenças, hábitos e outras.) e a forma (relações, interações, partilha e outras.) da cultura docente, permitindo antever um sério alvoreço com a extinção dos modelos tradicionais conseguidos pela liberdade de ação educativa.

Para a exposição da temática incluída neste capítulo, recorreremos a vários autores dos quais destacamos, Charlotte Torreborre, 2013; Christoph Wulf, 1998 e 2005; Martine Segalen, 2017; Stanley Tambiah, 1980; Erving Goffman, 1991; Catherine Bell, 1997 e 2009 e Denis Jeffrey 2004, 2011 e 2013.

Encerramos este primeiro capítulo com a elaboração de três quadros de resumo ou de compilação de rituais docentes propriamente ditos, remetidos aos diversos autores indicados, e organizados de acordo com: a tipificação do ritual; a sua designação; o seu âmbito e desenvolvimento; a sua afirmação como ferramenta do docente; o seu processo de atuação; e os aspetos quanto aos desempenhos e valores atribuídos a cada tipo de ritual elencado. Os quadros apresentam-se do seguinte modo:

- No quadro 1, compilamos rituais do tipo relacional ou de interação, nomeadamente aqueles que se inserem no processo de construção da identidade profissional do professor;
- No quadro 2, expomos rituais de âmbito institucional, que regulam e marcam o quotidiano do professor através da incorporação das regras e valores;
- No quadro 3, reunimos rituais de passagem, correspondentes à consagração das mudanças ou transformações, de lugar, estado e outras., que ocorrem no percurso docente.

**Quadro 1 - Rituais relacionais ou de interação - Construção da identidade docente**

Tipo de ritual	Designação do ritual	Âmbito e desenvolvimento do ritual	Ritual como ferramenta	Campo de atuação do ritual	O papel desempenhado pelo ritual	Referências	A ritualização quanto à sua aplicação Observações
Relacional ou de interação	de lição	No campo da prática pedagógica.	de ensino e aprendizagem.	Pelo uso da palavra e gesto / discurso pedagógico ... formulação de objetivos e modalidades educativas.	Discurso da verdade, gerador de aceitação ou crítica. Na relação eu/outro, estão em jogo, valores, expectativas, diversidades e interesses.	Carvalho, R. T. (2016)	Valores vinculados ou inferidos pelos intervenientes; Sistema construído culturalmente; Sistema operativo e comunicativo, em contextos específicos; Ação como comportamento contextualizado; Intencionalidade, em função de normas e virtudes próprias; Processo de construção da identidade profissional do professor.
	de organização	No campo da ação docente.	de elaboração formativa de experiências sociais.	Pela utilização ou aquisição de recursos com vista à sua inserção no grupo social (de professores e/ou de alunos).	Identificação contingencial na relação com o outro (diferentes grupos de professores e de alunos). Seu ser e seu fazer em formação permanente.	Carvalho, R. T. (2016)	
	de atribuição e pertença	No campo da identidade (escola - professor). Identidade e território.	de diferenciação de expectativas identitárias e de tomada de consciência de si.	Carne do processo de construção das identidades sociais, pelos acordos ou descordos que se desenvolvem no confronto entre aquilo que o professor quer e projeta (identidade para si) com aquilo que a escola necessita e reivindica (identidade para o outro).	Táticas ou estratégias identitárias elaboradas para restringir os desacordos entre a identidade virtual proposta ou exigida (pela direção, coordenação, alunos, pais, colegas...), e os mecanismos de pertença, identidade social real do professor (herdada ou já vivida).	Carvalho, R. T. (2016) + Picard, D. (2015)	
	de socialização	Expontânea e voluntária, desenvolve-se no campo das atitudes e competências (e postura).	de proximidade, partilha, simetria, postura, empatia, polidez, ruptura.	Pela obtenção solidária de consensos e pelo incentivo à noção grupo, interiorizando as normas, os valores, as atitudes, os papéis, os saberes e as habilidades vigentes na escola, que comporão uma espécie de programa destinado a ser executado.	Ao conjunto da cultura anterior que detem (de rua, escolar, meios de comunicação social e outras culturas) em confronto com o processo de aprendizagem da cultura educativa da escola actual, o professor procede à construção de um clima relacional que lhe permita trabalhar (com colegas e alunos) edificando a pertença ao grupo, através dos principais valores subjacentes: compromisso, adaptação, equilíbrio, harmonia, respeito, discrição e distinção.	Carvalho, R. T. (2016) + Gama, S. (1958) + Ariza-Hernández, M. L. (2017) + Picard, D. (2019)	
	de simbolização de autoridade e poder	No campo da obediência (indução de domínio).	de controlo de temperamentos, personalidades e características afetivas.	Pela capacidade de um indivíduo para influenciar (ou induzir) outro a seguir as suas considerações, sabendo-se que o saber se constitui em poder de acção. Pela legitimação da autoridade através da adesão aos padrões éticos comuns aos professores da escola.	Conquista de novas competências profissionais permitindo enfrentar os inúmeros e complexos desafios da profissão de professor, incluindo reconfigurações de saber e fazer.	Jeffrey, D. (2018) + Stehr, N. (2000)	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 2 - Rituais institucionais - Regulação do quotidiano docente - Regras e valores**

Tipo de ritual	Designação do ritual	Âmbito e desenvolvimento do ritual	Ritual como ferramenta	Campo de atuação do ritual	O papel desempenhado pelo ritual	Referências	A ritualização quanto à sua aplicação Observações
Institucionais	de nomeação ou de vinculação	Função socialmente conformadora (p.55), de afirmação de pertença a um grupo maior...	de poder simbólico capaz de conferir falsos domínios (p.63).	Intimando-o a tornar-se o que é, o professor assume-se ser mandatário ou porta voz da instituição educativa que o obriga a cumprir a sua função (p.55).	Processo de consagração do intelecto, o qual através do "habitus" permite ao professor incorporar as regras , valores e lugares do mundo social (p.41).	Bourdieu, P. (2001)	Permite fixar os valores, as normas e as práticas que regulam e marcam o quotidiano escolar.
	de colegialidade artificial	Fixada no contexto escolar, por dispositivos administrativos ou imposição superior oriunda de legislação ou não. (reuniões pré-agendadas: de conselho, de departamento, de ...)	de uniformização de procedimentos em reuniões pré-agendadas, compartilha de experiências, propósitos e pensamentos.	Prevendo o contacto formal entre docentes, é orientado para a implementação de normativos em vigor através, de planeamento de trabalho colaborativo. Ex: Reuniões...	Os resultados esperados do trabalho em conjunto são previsíveis. O tempo e o espaço de ocorrência são administrativamente regulados, podendo haver constrangimento em colaboração espontânea.	Simionato, M. (2016)	
	de operacionalização	Fixada no contexto educativo, por processos de gestão que pressupõem a construção de um projeto contextualizado, enquanto instrumento de operacionalização do currículo. (projeto curricular de turma, de escola, etc.)	de articulação entre intenções e ações, que dão sentido ao currículo formal proposto pela tutela. - referência na forma de plano de ação. - produto estabelecendo, objetivos, atividades e recursos.	Prevendo o contacto formal entre docentes é, orientado para o diálogo sobre as ideias e práticas educativas que consideram pertinentes no sentido de conciliar a política nacional ao contexto local, respeitando a legislação e as finalidades e referências esperadas.	Construção e apropriação de um currículo face a uma situação real, definindo opções intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos do contexto em questão.	Abelha, M. (2011)	
	de convívio, de comemoração e cerimoniais, evocando acontecimentos culturais	Atividades extraescolares.	de integração e socialização.	Conteúdo cultural e lúdico com formatos diversificados.	Conferir conexão e unidade ao funcionamento da escola / Notoriedade / Consolidação.	Mogarro, M. J. (2008)	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 3 - Rituais de passagem - Consagração das mudanças no percurso docente**

Tipo de ritual	Designação do ritual	Âmbito e desenvolvimento do ritual	Ritual como ferramenta	Campo de atuação do ritual	O papel desempenhado pelo ritual	Referências	A ritualização quanto à sua aplicação Observações
Passagem	de iniciação, de separação, de agregação, de progressão ou evolução e de aposentação	De âmbito social, correspondente ao "cerimonial" de mudança/sucessão de etapas na vida individual, onde a situação inicial ou final formam conjuntos da mesma ordem (início de carreira do professor, progressão, e outras).	de passagem do indivíduo de uma determinada situação social para uma outra também situação determinada, enquadrando-se num conjunto sucessivo de etapas que, não sendo idênticas no detalhe, são análogas no intuito.	<p>Não sendo impositivo mas adquirido através de legitimidade creditada, traduz-se pela aquisição de autonomia ou estatuto, estando previstas ações e estratégias que experimentam a supremacia, respeitando os direitos e as obrigações do novo estatuto.</p> <p>Nota: No sentido da necessidade de uma instância legitimadora, Bourdieu propõe a substituição do conceito de ritual de passagem pelos, ritual de legitimação, ritual de consagração ou ritual de instituição, colocando em evidência o poder das autoridades que o instauram, sancionam ou ratificam (não o passam).</p>	Consagração de mudanças, transformações ou metamorfoses associadas à transição de um estágio sociocultural para outro, no percurso profissional do indivíduo (docente), em sede educativa. Genericamente, acompanham cada uma das mudanças de lugar, de estado, de posição social e de idade.	Genep, A. (2014) + Bourdieu P. (1982)	<p>Consituindo-se por mudanças com cadência cada vez mais longa, são rituais que, normalmente, se estruturam segundo três fases:</p> <p>Na fase preliminar, os rituais de separação com o estado anterior visam edificar fronteiras simbólicas em torno do indivíduo;</p> <p>Em seguida, durante a fase liminar, os rituais visam a transposição (entre patamares);</p> <p>Por fim, a fase de agregação, pós-liminar, consiste na incorporação no novo estágio.</p>
		Amaral, V. (2021)					

## Capítulo 2 - Regulação do Docente pelos Rituais – Contextos e Pretextos

*«Aqui importa-se tudo.  
Leis, ideias, filosofias, teorias ...  
A civilização custa-nos caríssima, ...:  
e é tudo em segunda mão,  
não foi feita para nós,  
fica-nos curta nas mangas... ”.»*  
in. *Os Maias*  
(Eça de Queirós, 2012, p.131)

Com vista à devida ligação da exposição introdutória que se segue, com a temática da regulação do docente pelos rituais, começamos por, em contexto alargado, enquadrar essa temática recorrendo a António Nóvoa (2009), sobre desenvolvimento profissional dos professores e do seu regresso ao centro das preocupações políticas, o qual refere a sua visão “do que é preciso fazer”: por um lado, é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, no sentido de “comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores se tornarem mais permeáveis e imbricadas”; por outro lado, é preciso promover novos modos de organização da profissão, no sentido da redução “das rígidas regulações externas através de dispositivos burocráticos no exercício da profissão” e “controlo da autonomia do professor”; e por fim, é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, no sentido da construção “de percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida (...) como direito da pessoa e como necessidade da profissão (Nóvoa, 2009, pp.17-22).

Porém, verificamos que em 2014 é determinada a formação dos professores em sentido diferente, se não, vejamos: tendo em conta o contexto legal e o regime jurídico vigente da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, fixado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio e suas posteriores alterações pelos Decretos-Lei, n.º 176/2014, de 12 de Dezembro e n.º 16/2018, de 07 de Março, o qual, ouvidas diversas entidades de supervisão do ensino superior e sem mencionar a participação de docentes em exercício nos ciclos de ensino em referência, determina uma titularidade mínima exigida para o ingresso na carreira de professor e, conseqüentemente, o encerramento do velho modelo da profissionalização em exercício. Esta determinação, conforme se indica no texto legislativo, suporta-se nas melhores práticas internacionais, com destaque para aquilo que foi conseguido na formação de professores na Finlândia. O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 79/2014 refere que, sustentado na necessidade de

assegurar um complemento de formação de base que reforce e aprofunde a formação académica inicial de licenciatura e incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar, numa lógica incremental, fundamenta essa sua necessidade, pelo reforço de instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar.

Versando o mesmo tema da formação inicial de professores, o Conselho Nacional de Educação (2015) apresenta em publicação, a reunião de textos das comunicações apresentadas no seminário sobre formação inicial de professores, realizado em abril de 2015. A publicação, traçando o panorama da formação inicial de professores em Portugal, tem como referência alguns estudos recentes à época, de modo a proceder à identificação de constrangimentos, a perspetivar alternativas que permitissem assegurar a eficácia da formação e a garantir que o sistema selecionava e acolhia os melhores professores. Assim, abordando questões de ordem profissional e de formação da classe docente, em seminário dedicado à condição docente, nomeadamente através da formação inicial do docente como assunto de base estrutural, o documento colocava em destaque o papel essencial dos professores no sistema educativo, e a sua relevância social (CNE, 2015, pp.9-18).

Este último referencial bibliográfico, coloca observações pertinentes e alinhadas com a temática do segundo capítulo agora iniciado. Referindo-se à oferta formativa das instituições de ensino superior que promovem a formação inicial de professores, aquela publicação questiona sobre os instrumentos que possibilitem a harmonização das práticas das várias instituições de ensino superior, quando estas se “centram apenas na classificação obtida”. No mesmo domínio, o documento questiona também, “o que é «o melhor professor»? será aquele que domina melhor os chamados conteúdos das matérias específicas que ensina ou é aquele que é capaz de traduzir melhor esses conteúdos para um contexto em que eles têm de chegar a um conjunto de indivíduos que estão em formação”. Em âmbito paralelo, a publicação coloca a questão do alargamento do acesso ao ensino a todos os cidadãos, em igualdade de circunstâncias, “como saber, como democratizar sem massificar” (CNE, 2015, p.19). Por fim, fazendo a transcrição do discurso de encerramento apresentado ao seminário, a publicação encerra evidenciando a perniciosa

sobreposição, “a entidade que habilita é a mesma que profissionaliza”, para concluir que “o velho modelo da profissionalização em exercício era um bom modelo” (CNE, 2015, p.331).

Para a devida conciliação com a temática em estudo e em ligação com o exposto anteriormente, recorreremos agora à obra coletiva compilada por Louise Bélair e outros (2010), onde, no seu primeiro capítulo, no sentido da eficiência das ações do quotidiano do docente em formação, extraímos as expectativas do docente formando, na sua iniciação à prática profissional (futuro professor), o qual, num balanço conciliado entre a eficiência e a inovação das suas ações, solicita com frequência, que lhe sejam transmitidas as receitas para ensinar, os truques ou as tarefas prontas a usar, concluindo a autora que, a perícia profissional do futuro docente, passa necessariamente pela aquisição de rotinas (ações ritualizadas) (Bélair, 2010, pp.37-40). Ou, por outras palavras, trata-se de levar em consideração a tensão gerada pela imitação, repetição e reprodução, como meios de resposta do futuro professor, às suas necessidades de segurança, à sua falta de rotinas necessárias à apropriação da profissão e, finalmente, às suas necessidades de pertencer a um grupo profissional. As notas introdutórias acima expostas, e mais propriamente as que recolhemos de António Nóvoa, permitem-nos avançar com os subcapítulos que se seguem, conquanto nos propiciam aso para expor os desafios que se oferecem à construção da profissão docente.

## **2.1 Autoconstrução Profissional do Docente – Experiências de Vida.**

Não obstante a atual legislação que determina o reforço de formação escolar do futuro docente, a subsistência de perspetivas paralelas, questionam os requisitos sociais e institucionais da profissão, considerando que existe uma prática profissional de referência da qual, o professor iniciante se deve apropriar o mais rapidamente possível. Como refere o Christophe Hoff (2007) na sua tese de doutoramento, trata-se do descriptar do saber ensinar, procurando a exemplaridade da experiência professoral e, por outro lado, dos saberes significativos para a construção da identidade profissional do futuro docente (Hoff, 2007, p.63).

No docente, segundo a tese de Christophe Hoff (2007) reportando-se a Jean-François Blin (1997), a afirmação identitária profissional, possui dois significados opostos. Por um lado, representa a característica de ser-se semelhante a outros, e por outro lado, a característica de que é único e, por isso, diferente dos outros (Blin, 1997, p.178 como citado em Hoff, 2007, p.64). Segundo Hoff,

Jean-François Blin evoca a particularidade paradoxal da identidade docente se construir pela confrontação da similitude e da diferença, atribuindo-lhe duas vertentes: a vertente individual, de definição do indivíduo, e a vertente social, compreendida como um sistema de normas (ou ritualizações), incluindo desempenhos em conformidade, as quais o docente se deve apropriar para responder às expectativas dos outros, dos colegas, do grupo ou da situação. Ou seja, a identidade profissional docente, não é simplesmente individual, ela é também social, correspondendo ao resultado das interações do indivíduo com o seu desempenho profissional e das interações do indivíduo com o seu grupo profissional.

Continuando com a tese de doutoramento de Christophe Hoff (2007), extraímos agora a sua referência a Maurice Tardif (2001), aludindo que uma parte importante das competências profissionais dos professores se encontra enraizado na sua história de vida, principalmente no seu passado escolar e de estudante (Tardif, 2001, p.322 como citado em Hoff, 2007, p.317). Ou seja, o tempo de aprendizagem do ofício de ensinar, não se fundamenta somente nos momentos de formação profissional institucionalizada e das trocas colaborativas com colegas de profissão, mas resulta também da experiência pessoal e escolar anterior e da prática quotidiana de classe. Ou seja, a história de vida e as experiências escolares, significativas passadas ou presentes, contribuem para o enriquecimento da percepção do ofício de professor, contribuindo para a construção das suas crenças sobre o ensino, e através disso, da formação da sua consciência.

## **2.2 Outras Didascálias de Ritualismo – Efeitos no Docente**

Numa vertente complementar à formação da consciência do docente, surge também a pressão social e estatal com as suas influências e normas ou rituais dominantes de representações, configuradoras e condicionadoras, suscitando adesão à mensagem incorporada. Esta pressão social e estatal é também designada como sendo “intermediação social e política onde os intermediários são os diferentes grupos de personagens (mediadores políticos, partidos políticos, grupos de interesse, movimentos) que atuam como charneira entre dois ou mais níveis, entre diferentes agentes ou entre instituições sociais, e a intermediação são os processos que englobam todas as mediações que essas personagens realizam para manter o sistema político intacto” como referido no documento de chamada de trabalhos com o título “Calendário multilingue de ciências sociais e humanas” (Calenda, 2019).

No sentido da compreensão da formação da consciência do docente, recorreremos agora ao contributo do catedrático de sociologia e investigador em ciências sociais, David Justino (2018), para, através da sua temática com o título “a nova educação ou os valores esquecidos da democracia e da modernidade”, recolhermos a seguinte passagem:

Esta ética da responsabilidade política é tanto mais necessária quanto o domínio da educação tem sido em Portugal, especialmente na última década, um espaço de confronto e de polémica, em que a dimensão ideológica tende a ser cada vez mais marcante (...) a escola transforma-se, assim, nesse espelho idealizado da sociedade porque nela coexistem o espaço sacralizado da existência coletiva e as projeções e anseios de uma sociedade futura que se pretende aperfeiçoada através da concretização das ideias, das teorias e das ideologias, quer as entendamos como dominantes ou periféricas. (Justino, 2018, pp.73-74)

No sentido das influências sociais e estatais, reforçando os argumentos anteriores, não só destacamos como um ponto de vista atual, recolhido a partir do artigo publicado pela investigadora Alice Simon (2018) “a educação cívica, experiências de cidadania dentro da escola e o conhecimento social veiculado pela experiência escolar são todas as áreas que fazem da escola um grande órgão de socialização política” (Simon, 2018, p.1), mas também encontramos referências semelhantes, em tempos mais remotos, recolhido do artigo conjunto de José Brás & Maria Gonçalves (2011), “a educação cívica tornou-se nuclear no projeto político e pedagógico da I República (1910-1926), com o objetivo de, através desta disciplina, se consagrar e legitimar o novo regime” (Brás & Gonçalves, 2011, p. 95). Prosseguindo na vertente dos interesses dominantes estatais e não estatais, identificamos a referência a rituais dominantes e conformadores de consciências docentes, na mesma obra daqueles autores José Brás & Maria Gonçalves através da seguinte passagem, “é inegável que a literatura escolar veicule saberes que estão intrinsecamente ligados às normas e aos valores da sociedade, aos movimentos sociais e à conjuntura, em que o manual didático foi produzido” (Brás & Gonçalves, 2011, p. 95). Ou também nesta outra referência, durante as primeiras décadas da República Portuguesa, a qual encontramos como desabafo retratando “o espinhoso dever que a sociedade lhe impôs”, produzido em carta de José Queirós (1915) dirigida ao semanário de Educação Nacional:

Se os outros obreiros da sociedade, alimentam, vestem e defendem o Estado, são os professores (...) quem forma o cérebro do povo, quem lhe abre o ângulo facial, acordando

o civismo, fortificando o carácter, concorrendo, quem sabe? Para a constituição de uma humanidade nova! (...). E apesar de tudo isto, quando um membro da classe corre na simpática e sublime intenção de fazer valer os seus direitos, aparece logo quem em tom sarcástico tente deprimir tão justo propósito (Queirós<sup>1</sup>, 1915, pp.117-118).

Reunindo as vertentes atrás enunciadas à conceptualização do currículo educativo, visto como a modalidade pedagógica da ação cultural, definidora das grandes linhas e áreas da aprendizagem nacional, recorremos agora ao artigo do mestre em políticas pública, Carlos Sampaio (2015), para podermos expor que, como “elemento presente na atividade profissional dos docentes (...) o currículo assume muitas vezes uma função reprodutivista e limitadora da ação do professor” (Sampaio, 2015, p.5641). Este autor prossegue, elencando os argumentos relativos às motivações ou interesses com que se fazem as escolhas do perfil de competências e qualificações a desenvolver, entendidas como produto ou resultado do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, e utilizando a reflexão desenvolvida pelo investigador universitário cabo-verdiano em ciências da educação Bartolomeu Lopes Varela (2013), recolhemos outras duas significações subjetivas para os argumentos enfatizados num currículo educativo nacional, por um lado, que o currículo é inerente à política educativa, “pois é através do currículo que se propugna a formação de um tipo de homem, um tipo de sociedade” (Varela, 2013, p.55) e também recolhemos:

O currículo efetivamente implementado, acaba por ser largamente tributário dos discursos e práticas dos atores que se situam ao nível das instituições escolares ou, dito de outro modo, dos encontros e desencontros entre o que a alta administração educativa (nacional) prescreve e o que os agentes educativos executam. (Varela, 2013, pp.55-58)

Como nota, é oportuno incorporar a seguinte reflexão de David Justino (2018), a propósito daquilo que é proposto ensinar e como ensinar:

A definição mais restrita e rigorosa de «currículo - o que ensinar!», como produto da conceção, organização e programação racional do conhecimento (...), distingue-se da «pedagogia – como ensinar e como fazer aprender!» mas ambos se imbricam no seu processo de desenvolvimento. Nesta perspetiva, o desafio que se coloca é o de saber se

---

<sup>1</sup> José Queirós – Sem dados biográficos localizados, tendo-se detetado a sua autoria nas seguintes publicações: “Sciencias Naturais (didático)” e “Educação Cívica (escolar)”, in semanário de Educação Nacional n.º.15 jan.1915. Porto: Tipografia Educação Nacional.

queremos um currículo cuja centralidade deverá ser a do conhecimento e das maneiras de pensar (capacidades metacognitivas) ou, em alternativa e como decorre da lógica do «perfil», se essa centralidade deverá ser sujeita à lógica das competências. (Justino, 2018, p.73)

Enquadrando-se nos domínios acima descritos, vejamos a seguinte delimitação incluída em documento governamental do passado mês de dezembro de 2019. Trata-se da Proposta de Lei nº4/XIV para “As Grandes Opções do Plano 2020-2030 do XXII Governo Constitucional” (GOP 20/30, 2019), a qual, entre os objetivos anunciados, incluem-se a promoção da educação para a cidadania e a participação democrática entre os jovens. Nesse sentido, foram propostos um Plano Nacional de Literacia Democrática e a definição do estudo da Constituição em todos os níveis de ensino. Estas intenções, aliadas à sugestão da criação do “dia nacional da cidadania”, surgem, “num contexto em que existem diversas ameaças à democracia” e, com vista a “defender e difundir os valores essenciais em que se baseia o sistema político português (...) educando para a cidadania” (GOP 20/30, 2019, p.24).

Esta visão otimista, de resposta abrangente e fundamentada, de implícita superação e de construção de uma nova sociedade, moderna e democrática, através da escola, foi largamente interpretada por Pierre Bourdieu (1989), aquando da sua análise sobre os efeitos inesperados da massificação do ensino no pós-guerra. Segundo Bourdieu, diversas instituições (e entre elas as escolas) encarregavam-se de exercer um “poder simbólico, como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo”. Bourdieu explica esse poder, também designado como poder subordinado, como uma forma transfigurada e legitimada de outras formas de poder, (forma de eufemização) fazendo ignorar ou reconhecer o sentido que encerram (Bourdieu, 1989, pp.14-15).

Para concluir, em face das várias perspetivas reunidas neste subcapítulo, podemos referir, como o fizera Michel Develay (2015), que o currículo educativo no seu estrito significado, prescrito e formal, correspondendo a tudo aquilo que é decretado oficialmente como devendo ser ensinado aos alunos, será distinto do currículo real correspondente aos valores, comportamentos e pensamentos adquiridos na escola, através da relação de saberes e da relação regulada com os alunos. Realmente, o currículo é observado como um produto, em permanente reelaboração, onde

se conjugam e se debatem os confrontos de interesses, os conflitos de valores e de poder, e a mobilização de competências e de recursos (Develay, 2015, pp.30-31).

Ou seja, em ligação com a temática da nossa investigação, Michel Develay (2015), trata a problemática do currículo através da mesma abordagem sociológica de Jean-Claude Forquin, referindo o currículo, por um lado, como vetor de difusão intergeracional da cultura, no sentido patrimonial, como herança e conservação do passado, correspondendo ao conjunto das competências, dos hábitos e dos símbolos característicos do modo vida da sociedade; por outro lado, como forma de transmissão da cultura escolar, através dos programas, dos manuais e outros materiais pedagógicos e também, dos discursos e dos modos de interação, dos rituais e rotinas que, reunidos, estruturam as práticas, nas suas dimensões sincrónica (de coerência e compatibilidade das diferentes propostas de ensino) e diacrónica (de sucessão, acumulação e progressão das aprendizagens na disciplina e entre disciplinas); e por fim, como resultado de um conjunto de processos de decisão no seio dos quais se manifestam conflitos de interesse e jogos de poder envolvendo grupos políticos, sindicatos e outras associações e grupos de influência, autores de manuais, formadores, numa dimensão política com pouca abertura aos investigadores (Develay, 2015, pp.31-32).

Sobre a crise de valores, nos quais se incluem a herança e conservação do passado, como supostamente consequentes do esquecimento de muitos conhecimentos que gerações anteriores detinham, torna-se oportuno sublinhar a referência feita por Hannah Arendt (2019) na sua obra com o título ‘Pensar sem Corrimão’, quando faz notar que “os valores são pessoais, como o espírito. Não podem ser manipulados ou projetados” (Arendt, 2019, p.334). Arendt vai ao encontro da originalidade filosófica de José Ortega y Gasset (1947) sobre o perspectivismo “cada povo e cada época possuem uma alma típica, que lhes faculta rigorosa afinidade com certas verdades e inaptidão incorrigível com respeito a outras verdades”, que recolhemos no ensaio de Ronald de Melo e Souza (2017), editado e publicado na forma de artigo em revista científica (Souza, 2017, p.98).

### 2.3 Contraponto Exploratório de Relato de Vida

Nesta fase da investigação, recolher uma história de vida, sem buscar que ela fosse completa, constituiu um meio de penetrar no campo exploratório fazendo emergir os processos essenciais, os rasgos estruturais mais relevantes ou os eixos centrais. Cumprindo uma função de ordem idêntica à consulta que utilizamos nesta fase exploratória, o documento que recolhemos (ver Anexo A) faz uma utilização extensiva da vivência educativa, quer dizer, buscou cobrir o máximo possível de aspetos da vida escolar e educativa, reportando o ambiente escolar da pessoa envolvida, nos anos quarenta e nos anos cinquenta do século passado, enquanto aluna e posteriormente docente.

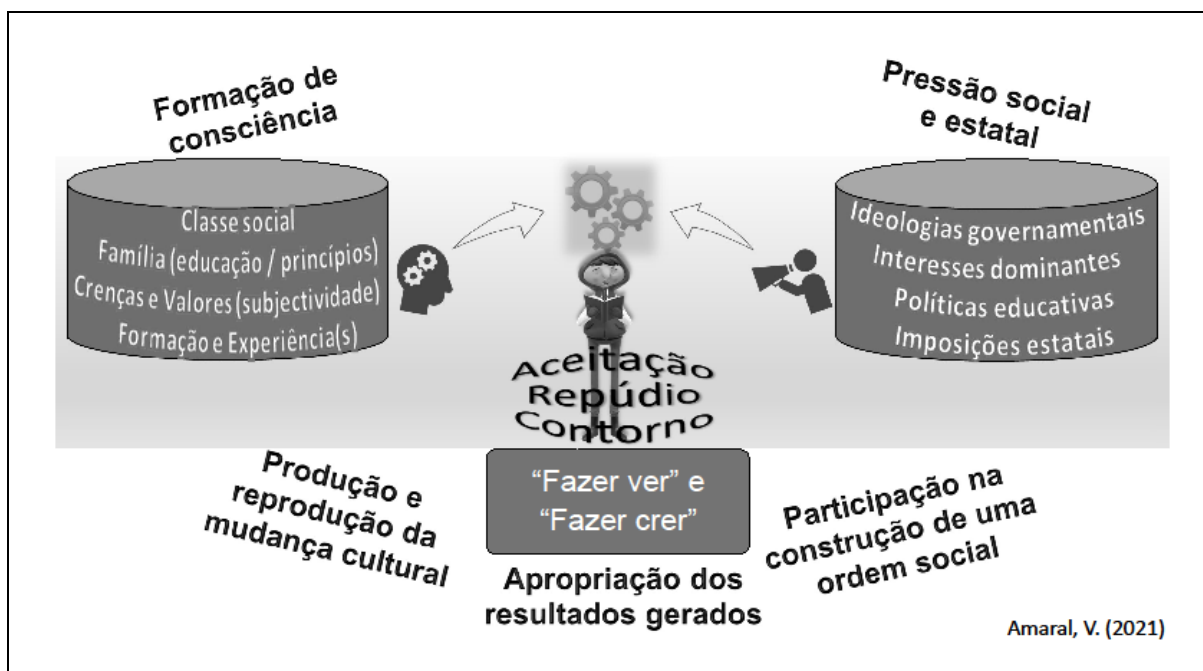
Uma vez que utiliza a vivência do informante de maneira longitudinal, em escrita pelo próprio, e de certo modo romanceada, buscando encontrar padrões de relações e percepções individuais, além de interpretações sobre a origem e o funcionamento dos fenómenos vividos, o documento recolhido nesta fase exploratória da nossa investigação, tem como objetivo apresentar um dado qualitativo para efeito de contextualização, e não tanto a análise do seu conteúdo. Assim, enumeramos as seguintes representações, como sendo aquelas que consideramos pertinentes ou mais relevantes: Sobre os rituais culturais / tradicionais, não só as frases lapidares, como o respeito pelos pares, professores e colegas, a caridade, a moral, a ordem, a cortesia, a pontualidade e a postura, mas também a relação Professor / Aluno, expressa através da distância de respeito, da empatia e da beleza, da violência verbal e psicológica, do profissionalismo e experiência e do comportamento na entrada e na sala de aula; sobre os rituais corporativos / institucionais, através dos exames, da Mocidade Portuguesa, das récitas / teatro / poesia / dança, dos bordados ao sábado, do canto coral, do Dia da Árvore, do Manual de Moral, da cantina, do recreio, das férias, do Inspetor, do internato, da farda, dos ritos religiosos, da divisão por sexos.

Sintetizando este nosso segundo capítulo, apresentamos as principais ideias e conceitos expostos no mesmo, através de um breve resumo da nossa visão relativa ao conteúdo explorado.

Quanto aos aspetos da regulação do docente pelos rituais, a nossa investigação bibliográfica encetada neste capítulo, centrou-se na formação inicial do professor bem como na construção profissional e formação de consciência do docente. Para além de legislação diversa e de um documento exploratório, contribuíram para o conteúdo explorado, de entre outros, os seguintes

autores: António Nóvoa, sobre a formação dos professores e os seus percursos significativos; Louise Bélair, sobre a aquisição de rotinas pelo professor; Christophe Hoff, sobre os saberes significativos para a construção da identidade professoral e formação de consciência; David Justino, sobre a ética da responsabilidade política no domínio da educação; José Brás & Maria Gonçalves, no domínio dos interesses dominantes e conformadores de consciências; Bartolomeu Varela, sobre as significações subjetivas enfatizadas no currículo educativo; Pierre Bourdieu, sobre o poder simbólico exercido na escola e Michel Develay, referindo Jean-Claude Forquim, sobre o currículo educativo real assente em valores comportamentais. Encerramos, através das seguintes duas figuras consequentes do conteúdo documentado neste subcapítulo.

**Figura 1 - Regulação do docente pelos rituais - Contextos e pretextos.**



A figura acima, corresponde ao resultando da sobreposição de uma sequência imagens combinadas e desenvolvidas em autoria própria com vista à sua visualização aquando da apresentação da presente temática no XV congresso da SPCE (2020). Assim, contemplando a visão crítica da autora, do contexto exposto em acúmulo até ao final do segundo capítulo do enquadramento teórico da presente investigação, a figura expressa a coleta do reconhecimento da existência de pontos de tensão no desempenho do docente, como consequência de observações diversas, das quais são salientados: o poder e/ou controlo simbólico formatado na sequência da comunicação condicionada pela linguagem e/ou currículo recomendados por imperativos de grupos dominantes;

a indução de contradições, com a formação de consciências no sentido da produção e reprodução da mudança cultural por conveniências; a regulação de práticas, discursos ou relações através de regras contextuais de controlo estatal, conformadoras por pressões sociais e estatais, no sentido da participação na construção de uma ordem social situacional. Os pontos elencados acima, sendo responsáveis pela apropriação e controlo dos dispositivos pedagógicos e linguístico que regulam o âmbito das realizações, determinam a apropriação subjetiva de saberes objetivados como conhecimento escolar, em desprezo do que se considera valoroso, como são os rituais, saberes, valores e modos de agir, que constituem maneiras de ser interiores à experiência escolar, afinal, como apropriadores de grupo e da profissão. No mesmo sentido, as mudanças por conveniências e por participação numa ordem situacional, em desprezo pelos pontos de tensão que possam desencadear, utilizam a escola como veículo para o exercício de um poder simbólico, assumindo a sua expressão final “como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo” (Bourdieu, 1989, pp.14-15). Será então, a partir dos “encontros e desencontros entre o que a alta administração educativa (nacional) prescreve e o que os agentes educativos executam” (Varela, 2013, pp.55-58), que progride o processo de desenvolvimento do currículo, manifestando-se o docente em sua aceitação, repúdio ou contorno em função da formação da sua consciência pessoal e profissional adquirida pela experiência pessoal e escolar anterior e pela prática quotidiana de classe, determinante para a construção das crenças sobre o ensino.

### Capítulo 3 – Ritualização no Desempenho do Professor

«(...)  
*O príncipe deve fazer-se temer  
de tal modo que,  
se não conseguir que o amem,  
possa evitar que o odeiem;  
porque pode muito bem ser temido e,  
ao mesmo tempo, não ser odiado».*  
in 'O Príncipe'  
(Maquiavel, 2018, p.151)

Na introdução ao presente capítulo iremos distinguir, num primeiro momento, os termos “poder” e “autoridade”, no âmbito dos processos interativos, em especial no seu sentido associado à influência relacional ou comportamental, formal ou informal, fora de qualquer estrutura grupal hierárquica.

Através da tradução da obra “Conceitos Sociológicos Fundamentais”, do historiador, sociólogo, economista e político Max Weber (2019), recolhemos o significado daquele primeiro conceito: “poder, significa toda a probabilidade de, dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”, acrescentando, “todas as qualidades imagináveis de um homem e todas as constelações concebíveis podem colocar alguém na posição de impor a sua vontade numa dada situação. A este conceito de poder, Weber junta outros dois conceitos, são eles o conceito de dominação e o conceito de disciplina, ambos fundamentados no sentido da obediência ou do comportamento obediente e as suas consequentes ações apropriadas. Segundo Weber, “dominação, denominar-se-á a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, em dadas pessoas” ou, mais precisamente “de encontrar submissão a uma ordem”, enquanto, segundo o mesmo autor, “disciplina, chamar-se-á a probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar uma obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada” (Weber, 2019, pp.98-99).

Para a noção de autoridade, recorreremos à filósofa e política Hannah Arendt (2016), em especial ao terceiro capítulo da sua obra intitulada “Entre o Passado e o Futuro”, a qual traduz o conjunto das suas inquietações numa reflexão política sobre a educação do passado século XX. Assim, o conceito de autoridade desenvolvido e interpretado por Hannah Arendt, inicia-se pelo seu “argumento” quanto ao “desaparecimento da autoridade do mundo moderno” ou “por o próprio

termo se ter tornado enevoado, por controvérsia e confusão”, como corolário de que, “pouca coisa acerca de sua natureza parece autoevidente ou mesmo compreensível, exceto o facto, (...) de a maioria das pessoas concordar em que uma crise constante da autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda, acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno (...)” (Arendt, 2016, p.66).

Segundo Arendt, a crise da autoridade foi precedida por duas outras perdas ou crises: a perda da tradição “ameaçada de esquecimento” e a perda da religião “perda da crença nos dogmas da religião institucional”, porém a autora, explica que a referida perda de tradição, não se reporta a uma perda do passado mas à perda da sua compreensão ou dos seus fundamentos interpretativos, assim como a perda da religião não significa perda da fé, mas a evidência do declínio da instituição religiosa (Arendt, 2016, pp.67-68).

Na sua introdução ao referido terceiro capítulo, Arendt refere que “a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização (...) de coerção, onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou (...). A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão (...) da argumentação. Onde se utilizam argumentos (autoritários), a autoridade é colocada em suspenso” (Arendt, 2016, p.67).

Arendt faz também a análise histórica das origens políticas e filosóficas da autoridade, e apresenta as suas diversas significações e características para o termo. Segundo a autora, “A característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuírem poder” (Arendt, 2016, p. 83) e, tece as suas explicações, remetendo-as para o meio escolar, do seguinte modo:

O educador está em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...). Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. (Arendt, 2016, pp. 83-120)

Continuando com Hannah Arendt (2016) no domínio da educação, em especial quanto à ambiguidade face à “perda moderna da autoridade”, a autora refere:

A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (...). A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado (...) é de seu ofício (do educador) servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (Arendt, 2016, pp.121-122)

O contexto em que surge o termo respeito, recomenda que seja feita o registo do conteúdo do seu significado que consta do “Livro das Virtudes de Sempre” da autoria do doutor Ramiro Marques (2000), significado esse que transcreve a definição do termo citada no “Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa” do professor, investigador, filólogo, arabista, dicionarista português e Grande Oficial da Ordem de Instrução Pública, José Pedro Machado (2003), o qual nos dá a seguinte definição:

Respeito - tomar em consideração e preocupar-se com. Vem do latim “respectare”, que significa olhar para trás e estar à espera. É uma atitude que consiste em não prejudicar alguém ou uma coisa. Por exemplo, respeitar o bem dos outros, a liberdade alheia, as tradições e as crenças. O contrário do respeito é o desprezo, a impertinência e a insolência. (Machado, 2003 como citado em Marques, 2000, p.58)

Dando continuidade à introdução ao presente terceiro capítulo, interessa também que façamos a análise do termo «desempenho» enquanto ação ou comportamento (relacional ou social) do professor. Para tal, voltamos a Max Weber (2019) em especial ao seu segundo capítulo, onde o autor identifica formas de orientação da ação para o desempenho, sobretudo da ação social onde, na realidade, estão presentes em combinação umas com as outras:

Toda a ação (...) pode ser: racional quanto a fins, determinada por expectativas do comportamento (...) dos outros (...) utilizando estas expectativas como condições ou meios para fins próprios racionalmente intentados e ponderados como resultados; racional quanto a valores, determinada pela crença consciente no valor ético (...) ou de qualquer outra forma que se interprete, específico e incondicionado de uma determinada conduta (...) como tal e independentemente do resultado; afetiva, sobretudo emocional, determinada por

afetos e estados sentimentais atuais; tradicional, determinada como um hábito vital. (Weber, 2019, pp. 50-53)

Continuando com Weber (2019), agora quanto ao conteúdo de sentido ou conteúdo significativo do desempenho, o autor denomina «relação social» um comportamento que se apresenta reciprocamente orientado, de ambos os lados, podendo ser objetivamente unilateral, pressupondo consequências para o decurso da ação e para a configuração da relação, ou objetivamente bilateral quando as expectativas médias de cada participante se correspondem (Weber, 2019, pp. 52-55).

Expressando:

No interior da ação social, podem observar-se (...) decursos da ação que (...) se repetem no mesmo agente ou se encontram difundidos em numerosos agentes. (...) a regularidade da instauração da ação social chamar-se-á «uso» (...). O uso chamar-se-á «costume», quando o exercício efetivo se apoia numa aclimatação longa (...). A estabilidade do costume baseia-se essencialmente no facto de quem por ele não orienta a sua ação, age de um modo não ajustado, (...), enquanto a ação da maioria, pertencente ao seu meio ambiente, contar com a subsistência do costume e a ele se ajustar. (Weber, 2019, pp. 57-60)

Uma vez definida a terminologia que iremos desenvolver no âmbito dos subcapítulos que se seguem, aproveitamos para realçar esta última abordagem, integradora do domínio da temática investigada, pela conjugação da ação social com os termos “uso” e “costume”, emanados por definição, da utilização da ritualização da ação social. Assim, os subcapítulos que se seguem, fazem a ponte em continuação dos capítulos anteriores, transpõem a terminologia para a escola e para o docente, constituindo-se numa abordagem consideravelmente informada e pertinente para o âmbito da temática investigada.

### **3.1 Autoridade Docente e a Dispersão da sua Transmissão**

Na perspetiva decorrente das práticas de ensino e aprendizagem docentes, o poder simbólico estruturado e traduzido principalmente através dos recursos simples: “do olhar hierárquico, da sanção disciplinar ou normalizadora e da sua combinação no procedimento que é o exame” (teste escrito ou oral) como refere o professor e filósofo Michel Foucault (1999), é um poder que, para

além das formas de dominação meramente restritivas, “torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício” (Foucault, 1999, pp.236-237). Ao primeiro recurso é-lhe atribuído o propósito “da vigilância e integração da relação pedagógica”, por intermédio de um funcionamento “piramidal (...) controlando continuamente os mesmos que estão encarregues de controlar (...) permanentemente e em grande parte em silêncio”. Quanto ao segundo recurso, a sanção é condicionada por duas ordens de natureza, “de ordem artificial, colocada por uma lei, um programa, um regulamento, mas também de ordem definida por processos naturais e observáveis, como a duração de uma aprendizagem, o tempo de um exercício ou o nível de aptidão”, afirmando Foucault que este poder disciplinar “não visa nem a expiação, nem mesmo a exatamente repressão (...) mas uma hierarquização valorizadora (...) que homogeneiza e normaliza”. Por fim, Foucault atribui ao exame o dispositivo disciplinar mais “ritualizado (...) onde estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder (...) quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas” (Foucault, 1999, pp.255-266).

Foucault desenvolve a sua investigação da disciplina e autoridade da sociedade a partir do século XVIII até ao seu apogeu no século XX, tendo constatado que este possuía como característica ser constituído por uma sociedade de poderes transversais presentes nas suas instituições e que, nelas, por meio da vigilância constante do comportamento dos indivíduos, estes acabam por se tornar dóceis. Assim, conclui que a medida dessa vigilância, se torna necessária numa sociedade em que a quantidade e a diversidade de pessoas é crescente. Precisando, para o caso da educação, segundo o pensamento de Foucault, a permanente utilização da “autoridade” pelo docente é afinal transversal aos tempos e manifesta uma ação que exprime força, persuasão, controle e regulação, determinante para o estabelecimento de uma relação de saber e poder que se articulam na instituição escolar e traz importante contribuição para análise destas relações no campo educacional e correspondente simbolismo, mencionando:

Temos antes de admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não supõe e constitui ao mesmo tempo relações de poder (...). Em suma, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber útil ou reativo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e dos quais ele é

constituído, que determinam as formas e possíveis áreas do saber. (Foucault, 1999, pp.36-37)

Nos estudos empreendidos por Foucault, reportando-se a instituições ritualizadas como os quartéis, as fábricas, as prisões, os hospitais psiquiátricos e as escolas, "instituições de sequestro", em que o autor frisa o aspeto disciplinar que passa a existir na sociedade, "diferente da escravidão (...) e também da domesticidade, (...) uma 'anatomia política', que é também uma 'mecânica do poder'" (Foucault, 1999, pp. 120-121). Como se depreende de Foucault, a organização espacial (dos espaços), os horários, a escala ordenada, tudo conduz ao estabelecimento de comportamentos humanos homogêneos, veja-se a seguinte passagem:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controlo de cada um e o trabalho simultâneo de todos. (Foucault, 1999, p. 126)

Em sincronia com os estudos de Foucault, também o filósofo Sampaio Bruno (1947), faz a análise dos rituais autoritários na escola do seu tempo, recordando a sua infância: "No colégio onde cursei não havia limite diário para a bolaria e se quisesse dizer quantas palmatoarias apanhei (...)", concluindo que os brandos costumes nacionais são um mito e contrariamente a outras civilizações, "(...) desde pequeninos, os portugueses são educados no terror, na humilhação, na covardia, no fetichismo pelo superior (...)", não apenas na escola mas por tradição, pois, "nas nossas aldeias, moer um filho com pancadaria chama-se dar-lhe criação" (Bruno, 1947, pp.51-52). Em sentido complementar, o professor e poeta Sebastião da Gama (1958), através de uma abordagem diferente, encara a relação professor/aluno como um "ato de amor", segundo o qual o professor deve ter as "mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita." (Gama, 1958, p.126). Numa perspetiva platónica de autoridade justa e equitativa, o autor defende, no seu "Diário", que a autoridade implica negociar com os alunos: "(...) mas ponho a condição «sine qua non», se os rapazes aceitarem também". Precisando, sobre a violência transportada pela autoridade, Sebastião da Gama refere a violência psicológica de alguns rituais e vícios hereditários que passam de geração em geração por culpa dos professores e aceites/exigidos pelos alunos, como os trabalhos de casa e corrigir a tinta vermelha os exercícios feitos "por vezes

com esforço, amor e convicção (...) a tinta vermelha lembra-me sangue a escorrer de feridas” (Gama, 1958, pp. 101-103).

No contexto atual, a professora e investigadora Maria Teresa Estrela (2002), a propósito “dos fundamentos do sistema disciplinar admitido por cada professor”, salienta e reforça que “se o professor é, dentro da escola, o agente normativo que exerce a função de inculcação normativa, por delegação social, é a ele que compete harmonizar, transformar ou ordenar os universos normativos e axiológicos de que os alunos são já portadores” (Estrela, 2002, p.128). Por outro lado, sobre os valores presentes nas regras curriculares ocultas, esta investigadora, conclui acerca da “existência de um código deontológico aceite pela classe, (como) imagem de marca e instrumento de preservação da imagem social da profissão”. Assim, na enunciação que transcrevemos a seguir, Maria Teresa Estrela delimita os dois quadros de ação do professor atual perante os alunos, os quais fundamentam a ação educativa:

As regras de comportamento dos alunos que o professor institui ou leva os alunos a instituírem, pois, como pano de fundo um referencial normativo e axiológico que traduz não só a interpretação pessoal que cada professor faz das normas e valores veiculados pelo sistema educativo, das normas e valores próprios do estabelecimento escolar e do seu projeto educativo, como a interpretação que ele faz da ética profissional. (Estrela, 2002, p. 128)

Ou seja, segundo Maria Teresa Estrela, os campos de atuação do professor desenvolvem, não só um “quadro de ação dos alunos (...) modelagem normativa exercida pela sua pessoa e pela sua ação pedagógica”, mas também, “um quadro de ação para si próprio, quadro que influenciará certamente o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas que reflete também esse desenvolvimento”, e conclui que:

Através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai transmitindo-lhes, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, imagens e expectativas que levam os alunos a agir em sua conformidade (...) se todos os professores criam expectativas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos, nem todos se acautelam contra os efeitos que as expectativas negativas possam gerar. (Estrela, 2002, pp. 71-72)

Corroborando Sebastião da Gama, Maria Teresa Estrela, na sequência do seu trabalho de investigação em diversas escolas, reporta na sua obra “a importância concedida pelos alunos à manutenção da disciplina”, referindo, “para uma maioria ainda considerável, o professor deve acima de tudo manter a sua autoridade, nem que seja à custa de toda a espécie de sanções disciplinares” (Estrela, 2002, p. 74).

Por outro lado, na outra perspetiva que é decorrente do aumento das responsabilidades e exigências em relação ao professor e que se traduz numa sobrecarga e crescente burocratização do seu trabalho, recorreremos agora à comunicação divulgada no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação no ano de 2011, de autoria da professora doutora Ana Paula Rocha (2011), a qual se reporta à questão da atividade profissional diversificada dos professores. Esta autora refere que “o aumento das responsabilidades e exigências em relação ao professor, que se traduz numa sobrecarga e dispersão de funções, a par da crescente burocratização do trabalho docente, tem vindo a ser encarado como um empobrecimento da atividade e missão do professor, bem como a atemorizar o eu pessoal e profissional” (Rocha, 2011, p.3).

Para responder à sua questão sobre quais as funções dos atuais professores, a autora cita o professor Richard Arends (Arends, 1995 como citado em Rocha, 2011) o qual, referindo-se aos professores segundo a autora, elucida que:

Independentemente do nível a que ensinam, das matérias específicas que lecionam ou do tipo de escolas em que trabalham, é-lhes exigido o seguinte desempenho: O trabalho do professor pode ser conceptualizado em torno de três funções principais: a executiva, a interativa e a organizacional. A função executiva diz respeito aos papéis de líder que o professor tem de desempenhar, na sala de aula, tais como estimular a motivação, planear e gerir recursos. As funções interativas dizem respeito aos métodos e procedimentos que os professores utilizam na interação pedagógica quotidiana com os estudantes. As funções organizacionais dizem respeito ao trabalho do professor na comunidade escolar, incluindo o trabalho com colegas, pais e outro pessoal escolar. (Arends, 1995 como citado em Rocha, 2011, p. 3)

Esta mesma perspetiva, de aumento das exigências em relação ao professor, encontra-se também espelhada na obra conjunta “Profissão Professor” sob a organização do professor universitário

António Nóvoa (1999) a qual congrega uma reflexão sobre os dilemas atuais da profissão docente. Desta compilação de António Nóvoa destacamos o artigo do professor José Manuel Esteve (1999), catedrático em teoria da educação. Nesse seu artigo, este autor observa que “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor” a qual se expressa, segundo Esteve, num assumir de um número cada vez maior de responsabilidades, através do desempenho de funções de facilitador da aprendizagem, de pedagogo eficaz, de organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, e de outras funções como da integração social e da educação sexual, integração de alunos especiais. José Manuel Esteve refere que apesar de se exigir, não houve mudanças significativas na formação dos professores, sendo interessante refletir no modo como os sistemas educativos europeus se transformaram nos últimos vinte anos, desgastando a imagem social do ensino e dos professores” (Esteve, 1999, pp.96-100).

Convertido em “stresse” ocupacional crónico do docente, pelo desequilíbrio entre as exigências e a capacidade de lhes responder, como referido pelo professor e cronista (e também ex-consultor em projetos educacionais de âmbito internacional do Banco Mundial, União Europeia e UNESCO) Santana Castilho (2018), o qual através da sua temática, “Para uma ética prática da profissão docente”, expõe que:

Os críticos da qualidade de ensino dos jovens, relacionam a redução de interesse dos alunos, principalmente, com a qualidade do desempenho profissional dos professores e esquecem outras variáveis, (...), que os professores não podem controlar (...), baixos níveis de literacia dos progenitores (...), desigualdades económicas e sociais (...), desvalorização do papel social da escola (...), universalização do emprego precário (...), políticas urbanísticas inadequadas (...), aceitação e promoção de um paradigma de vida em que a escola deve substituir os pais. (Castilho, 2018, p. 218)

Reportando-nos ao professor Philippe Perrenoud (2000) já apresentado no nosso subcapítulo 1.3, mas agora relativamente à sua obra sobre as dez novas competências profissionais exigidas ao professor, verificamos a enunciação de um conjunto de atribuições distintas, colocando em evidência a complexidade do processo que envolve a mobilização dos saberes para ensinar numa época designada como era da globalização, as quais, como é mencionado na sua introdução, “acentuam as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos

professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas” (Perrenoud, 2000, p.14). O autor não alude especificamente às questões da autoridade, a não ser quando se refere àquela que considera como sendo a 9ª competência do professor “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” (Perrenoud, 2000, pp.141-154), aqui, o autor utiliza uma expressão atribuída a Philippe Meirieu “a tentação demiúrgica aflora na relação pedagógica mais racional”, para logo de seguida observar que:

O ensino eficaz é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder (...) as violências quotidianas no exercício banal do ofício deveriam preocupar-nos. Elas revelam, às vezes, desequilíbrios da personalidade, mas com frequência uma falta de consciencialização do que se exige, (do que se) diz, (do que se) faz, ou (do que se) permite que seja ouvido em aula. Nenhum pode renunciar inteiramente (...) a uma certa forma de manipulação (...) ele necessita desses recursos para fazer o seu trabalho. (Perrenoud, 2000, pp. 151-152)

Porém, não obstante a proposta de reflexão de Esteve em 1999, o qual dá a conhecer os fatores de mudança que determinaram a transformação no sistema escolar e os principais problemas pendentes que devem afetar os projetos de reforma, sobretudo no tocante à formação do professorado (Esteve, 1999, pp.99-109), retomamos o trabalho de investigação da professora Ana Paula Rocha do ano de 2011, e verificamos a manutenção daquela mesma denúncia:

Os professores revelam o cansaço e desgaste que esta forma de estar na profissão - numa atividade pulverizada que se prolonga para lá de limites temporais em ambiente profissional - tem trazido à sua vida pessoal. A necessidade de desempenhar papéis múltiplos, genésicos de um equilíbrio inconstante em várias áreas, tem-se instituído a par com uma insuficiente melhoria dos recursos materiais e humanos, assim como das condições de trabalho, não se perspetivando, num futuro próximo, um maior reconhecimento social pelo exercício da função docente. (Rocha, 2011, p. 4)

Excluindo considerações relativas à cooperação profissional na sequência da emergência de novos e específicos desempenhos do professor, o enovelado de variados tipos de atividades que lhe são atribuídas e a porosidade das suas fronteiras, condicionantes e dispersantes da autoridade docente, são potenciadores de um “«ciclo degenerativo da eficácia docente» produzido pela conjugação de vários atores sociais e psicológicos” (Esteve, 1999, p.98). Neste âmbito, no artigo da professora

universitária doutora Susana Isabel Vicente Ramos (2009), com o título “(IN)Satisfação e Stress Docente”, recolhemos a seguinte passagem:

A ideia que se repete em todos os autores, é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afetuoso; atender individualmente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados; cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas atividades para a escola, atender a problemas burocráticos, ..., o rol de exigências parece não ter fim (...) para além das aulas, os professores devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (Ramos, 2009, pp. 23-24)

Complementar ao direcionamento da doutora Susana Isabel Vicente Ramos, surge outra perspetiva em António Nóvoa (2009) o qual, referindo-se ao que apelida de “indústria do ensino”, sugere a necessidade da construção de políticas que reforcem os professores, nos seus saberes e nos seus campos de atuação, e que valorizem as culturas (Nóvoa, 2009, p.17). António Nóvoa coloca a sua observação nos seguintes termos: “O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão” (Nóvoa, 2009, p.20).

Consequentemente, como refere Esteve (2009), a fragmentação da atividade do professor tem implicações inerentes, “muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções” (Esteve, 2009, p.108), podendo aquela fragmentação ser geradora, pelo transtorno da despersonalização experimentada, de desgaste e de exaustão do professor, por desvio de valores centrais e pessoais, muitas vezes em cenário de conflitualidade, como se acha profusamente descrito no artigo conjunto dos psicólogos e professores, Christina Maslach e Wilmar Schaufeli (Maslach & Schaufeli, 2001, p.403).

No entanto, a professora Susana Ramos (2009) expõe uma visão mais alargada quando assinala, “podemos afirmar que a noção de satisfação docente é complexa, encontrando, para além disso, uma quantidade quase infinita de fatores responsáveis pela (in)satisfação docente (...) consequência de grandes mudanças culturais, sociais, políticas e económicas (...) chegando, inclusive, a Organização Internacional do Trabalho a considerar «a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental»” (Ramos, 2009, p.1).

Extrapolando esta visão para a sociedade em geral, encontramos no prefácio e no posfácio da obra de Gilles Lipovetsky (2016), que “a desagregação da sociedade, a alteração de costumes, a afirmação do indivíduo, todos estes fenómenos decorrem (...) de um processo que se situa no cerne de todas as lógicas da contemporaneidade: a personalização (...) tudo se reformula (...) as normas, os comportamentos, as instituições, as tradições” (Lipovetsky, 2016, pp.10-11), “deixámos de nos reconhecer na obrigação de vivermos para outra coisa além de nós próprios” (Lipovetsky, 2016, p.308).

É patente, com o exposto em todo este capítulo, a dedução que os docentes se encontram em posição fragilizada, decorrente da alteração de costumes e da crise de afirmação/reconhecimento a que o docente foi conduzido. Contudo, a presente situação, não deixa de ser desencadeada ou fomentada pelos próprios denunciantes, porquanto, o meio onde são desenvolvidas as suas reflexões, está próximo dos centros do poder e decisão. Por outro lado, os autores elencados no presente subcapítulo, não aludiram ao flagelo da desinstitucionalização generalizada da sociedade a qual condiciona as aspirações sociais.

Uma vez mais uma referência ao conteúdo desenvolvido no presente capítulo. É notório que entronca no conteúdo do capítulo anterior, nomeadamente em pontos de tensão no desempenho do docente e no controlo simbólico, constituindo o prosseguimento da linha de raciocínio para exposição da temática desejada, a par do subcapítulo que se segue, o qual irá explanar uma abordagem anterior.

### 3.2 Contributo dos Rituais para a Ordem Escolar

A ordem escolar, tendo sido já objeto de definição no subcapítulo 1.1, permite-nos, neste novo subcapítulo a análise da dialética subjetiva que se coloca na diferença ou paradoxo entre ordem e desordem, em função do ponto de vista em que nos colocamos.

Neste sentido expomos o pensamento do filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço Jean-Jacques Rousseau (2012), o qual inicia o primeiro capítulo no primeiro livro da sua obra “Do Contracto Social ou Princípios do Direito Político”, com a seguinte referência “a ordem social é um direito sagrado, que serve de base para todos os outros. No entanto, esse direito não vem da natureza; ele está sustentado em meras convenções” (Rousseau, 2012, p.5). Em complemento a esta ideia, justapomos o pensamento do matemático, teórico político e filósofo Thomas Hobbes (2002), transcrita na introdução sobre o «Homem», na primeira parte da sua obra “Léviathan”, a qual refere, “Os pactos e as convenções, pelos quais as partes do corpo político foram, pela primeira vez feitas, reunidas e unificadas, assemelham-se a esse “Fiat” ou criação do homem proferido por Deus aquando da criação” (Hobbes, 2002, p.9). Também em Max Weber (2019) encontramos:

A relação social pode, por parte dos participantes, orientar-se pela representação da existência de uma ordem legítima (...). A validade de uma ordem significará, pois, (...) mais do que uma simples regularidade condicionada pelo costume ou por uma situação de interesses, (...) mas em virtude da validade da ordem (...) como mandamento, cuja transgressão não só traria desvantagem, mas – normalmente – causaria também horror, do ponto de vista racional e axiológico (...), ao seu «sentimento de dever». (Weber, 2019, pp. 60-61)

Subscrevendo o sentido da expressão “ordem normativa instituída” que recuperámos na investigação em trabalho conjunto desenvolvido pelo professor João Amado e outros autores (2009), relativo ao ambiente escolar e destinando-se a garantir condições de socialização, a referida expressão, segundo os autores, incorpora diversas dimensões a ter em conta para a sua compreensão: A dimensão construída pelas representações e expectativas mútuas (de professores e de alunos); a dimensão de defesa do “eu”, pela identificação das atitudes docentes de busca constante de estratégias comportamentais que lhes permitam anular ou torpear a resistência de

muitos dos seus alunos; a dimensão moral, correspondendo às regras e normas expressas nos regulamentos, que estando presentes nos discursos quotidianos dos docentes, se expressam através de rituais e/ou procedimentos informais e formais de disciplinação; e a dimensão pedagógica, tendo em conta a natureza da relação pedagógica e a complexidade dinâmica dos processos subjetivos, intersubjetivos, organizativos, sociais, políticos, inerentes à escola (Amado & outros, 2009, pp.198-199).

Assim, sendo a escola o lugar de legitimação da relação social, encontramos a sintetização dos referenciais anteriores numa abordagem desenvolvida pelo professor Neil Mars (2016) quando expressa o principal objetivo da educação pela via da escola, “toda a educação tem como objetivo a inserção do indivíduo numa sociedade que se pretende ordenada e harmónica (...) uma vez que a aprendizagem e a interiorização de regras prescritas socialmente se apresentam como um fim educativo” (Mars, 2016, p.2). Logo, a existência de regras, códigos, ou uma ordem, uma vez colocada em prática, permite o funcionamento da instituição escolar.

Apurando o tema quanto à intervenção educativa, vamos recorrer ao trabalho sob a responsabilidade dos professores universitários Yves Lenoir e Johanne Bédard (2012). Sustentando o seu argumento, os autores definem que:

As rotinas profissionais são a estruturação de um conjunto de comportamentos, de procedimentos, de normas, de regras, de rituais na interação humana para coordenar condutas nas atividades quotidianas (...). Os profissionais do ensino que são capazes de responder adequadamente ao inesperado são aqueles que adquiriram um alto grau de organização apto a gerir a aleatoriedade das variantes. A viabilidade das atividades de aprendizagem de ensino de qualidade não pode ser feita no talento e nos automatismos estereotipados. (Lenoir & Bédard, 2012, p. 2)

Em conclusão, os autores observam que, “na arte do quotidiano, muitas rotinas profissionais são aprendidas por mimetismo (...) no entanto, como nenhuma assinatura é igual a uma precedente, nenhuma das ações implementadas pode ser idêntica às precedentes (...) acreditar o contrário para as rotinas, seria um erro grave” (Lenoir & Bédard, 2012, pp.3-4).

Servindo de mote para o subcapítulo que se segue, referimos agora a monografia desenvolvida pela professora universitária Aline Caprera (2005), a qual, na sua temática sobre a violência na escola, expõe a sua análise suportando-se em vários autores com destaque para a obra do psicólogo Júlio Groppa Aquino (1999), referindo:

A perda do domínio constitui-se como um dos aspetos mais cruciais quando se estuda a violência na escola, uma vez que o não reconhecimento da autoridade adulta leva os sujeitos a uma total falta de referência (...). A autoridade deve ser compreendida como uma espécie de desordem institucional, que se ritualiza a cada instante, dependendo de como se desenrola a relação com os parceiros (...) mesmo quando o professor ocupa um lugar social instituído, não há a garantia de que o aluno venha obrigatoriamente a aceitar a ação desencadeada por ele. É preciso que o exercício da autoridade do agente seja reconhecido e consentido pelo(s) parceiro(s) da relação. É condição fundamental que o lugar da autoridade que ele ocupa seja legitimado por todos os diretamente ou indiretamente envolvidos na ação. (Aquino, 1999, como citado em Caprera, 2005, pp. 36-37)

Deduzindo a autora que, do ponto de vista relacional ritualizado, sustentando-se numa visão sistémica por contraste com a visão isolacionista, a ordem institucionalizada encontra-se em oposição à desordem institucional, distinguindo-se uma da outra em função da singularidade da situação presente ou vivida (Caprera, 2005, p. 36).

Em resumo, foi desenvolvida a noção de ordem ritualizada, tendo-se concluído que a mesma pressupõe a sua aceitação, reconhecimento, comunhão, partilha e consentimento, evidenciando-se, neste domínio, a gestão da aleatoriedade das variantes, como um aspeto marcante para o docente. Poderíamos apontar a ausência de uma referência à designada convivialidade ilusória, a qual também se encontra patente na interação entre docentes, como forma de exercício de poder, na procura da imposição daquela ordem e da sua perpetuação, e na procura de argumentos que sejam assumidos, partilhados, e sejam impeditivos da exclusão.

### **3.3 Quebra de Rituais/Hábitos Instituídos, Origens e Consequências**

No subcapítulo 3.1, transcrevemos de Perrenoud (2000), situações de desequilíbrios de personalidade, manifestadas ou identificáveis através de violências quotidianas no exercício banal

do ofício. Não sendo nossa intenção evoluir no sentido da apreciação/descrição daquele padrão comportamental ou emocional, iremos tão só expor as vicissitudes relacionais do agir do professor que, como expõe Perrenoud, introduzem um fator de preocupação por revelarem falta de consciencialização dos atos praticados (Perrenoud, 2000, p. 14).

Assim, importa referir um conceito-chave da sociologia que é o «sentido da ação». Para tal recorremos de novo a Max Weber (2019) o qual define: “«ação» deve entender-se um comportamento humano (quer consista num fazer externo ou interno, quer num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um sentido subjetivo. Mas deve chamar-se ação «social» aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se oriente no seu decurso” (Weber, 2019, p.18).

Prosseguindo, Weber expõe a sua interpretação quanto ao conceito de «evidência», distinguindo dois domínios para a compreensão da ação: a ação “é racionalmente evidente sobretudo o que, na sua conexão significativa intentada, se compreende intelectualmente de um modo exaustivo e diáfano” ou, “é evidente de um modo empático na ação, o que é plenamente revivido na sua conexão emocional que foi objeto de vivência” (Weber, 2019, p.19). A exposição destes dois conceitos permite a Weber tecer considerações sobre os comportamentos que influenciam o agir:

Muitos «fins» e «valores» últimos, pelos quais se pode orientar, quanto à experiência, o agir de um homem, não podemos amiúde compreender com plena evidência, mas, em certas circunstâncias, só apreendê-los intelectualmente e, por outro lado, torná-los compreensíveis na revivência, por meio da fantasia empática, com tanto mais dificuldade quanto mais eles mais radicalmente se afastam dos nossos próprios valores derradeiros. (Weber, 2019, pp. 20-21)

Quanto ao fundamento significativo de um comportamento, Weber designa por «motivo» a sua “conexão de sentido que surge ao próprio agente ou observador”, identificando os comportamentos, em função de normas habituais ou de regras comprovadas da experiência, nos seguintes tipos: «adequado quanto ao sentido», um comportamento que decorre de modo coerente; «casualmente adequado», um comportamento que resulta de uma sucessão de processos, numa solução «correta»; ou «falsa» (...) de um «erro de cálculo» típico ou de uma «confusão de problemas» também típica. (Weber, 2019, p.29)

Por fim, quanto às expectativas do comportamento na ação social, considerando-os de modo algum como classificações exaustivas, Weber distingue os seguintes quatro tipos conceptuais de orientação da ação, para os quais a ação real comportamental se aproxima mais ou menos, ou está misturada: Ação social racional quanto aos fins, quando orienta a sua ação por meios e consequências laterais e pondera (...) os diferentes fins possíveis entre si; Ação social racional quanto aos valores, quando determinada pela crença consciente no valor de uma determinada conduta; Ação social afetiva e sobretudo emocional, determinada por afetos e estados sentimentais atuais, de vingança, de gozo, de entrega; Ação social tradicional, determinada por um hábito, imitação ou estímulo (Weber, 2019, pp.50-53).

Expostas, como acima descritas, algumas considerações induzidas através do comportamento sobre o sentido e a adequação da ação social, retomamos a temática do *habitus* de Pierre Bourdieu (2011) já abordada no final do nosso [subcapítulo 1.3](#), para identificarmos que, “o mesmo comportamento (...) pode parecer distinto a um, pretensioso a outro e vulgar a um terceiro”, sendo que estes “diferentes esquemas classificatórios ou princípios de visão e de divisão, ou de gostos (...) produzem diferenças, operam distinções entre o que é bom e o que é mau, entre o que está bem e o que está mal, entre o que é distinto e o que é vulgar e outras. E, continuando, Bourdieu expressa que “o produto dos condicionamentos sociais associados a uma determinada condição”, determina o *habitus*, ao qual “faz corresponder um conjunto sistemático de bens e de propriedades, unidos (...) por uma afinidade de estilo (...), através de práticas e sobretudo de «maneiras» (...), em cada sociedade (...), como sinais distintivos” (Bourdieu, 2011, pp.29-30).

No artigo de Yves Couturier (2007) recolhemos a seguinte nota que consideramos como importante e esclarecedora: “O termo *habitus* provém do verbo latim *habere*<sup>2</sup> ou seja, uma das formas antigas do verbo haver (...). Esta filiação permite aceder, de uma vez só, à dimensão global que o conceito possui (...). Assim o termo *habitus* refere-se a tudo o que um indivíduo possui, e a tudo o que ele faz, (...) o *habitus* forma-se de haveres que se transformam em ser (...) porém (...) não é um destino, como também não é uma espécie de genética” (Couturier, 2007, pp. 16-17).

---

<sup>2</sup> Foi Tomás de Aquino, no seu comentário ao Livro V da *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, quem traduziu o conceito grego de *hexis* para o conceito de *habitus*, em latim (Marcelino, 2017, p.8).

Continuando com o artigo acima citado, Yves Couturier enfatiza que o termo *habitus* conceptualizado por Bourdieu, permite-nos de facto:

Conceber a produção social da individualidade em relação às estruturas sociais (...). Os indivíduos ocupam uma posição social situada de forma topológica e historicamente num contexto prático, social, político, cultural e económico, determinando as linhas de força em termos de trajetórias e estratégias possíveis para eles (...). O *habitus* tende a perpetuar a posição objetivada do agente no espaço social (...). Os «campos» específicos nos quais ele se inscreve são simultaneamente tendencialmente determinados pelo social e dinamicamente produzido pelas relações estabelecidas pelos agentes, de acordo com as possibilidades oferecidas pela sua posição social. (Couturier, 2007, p. 17)

Para a devida exposição dos elementos que julgamos estarem em jogo neste subcapítulo, falta-nos expor a problemática propiciadora de confrontos geradores de perdas, em lutas concorrenciais ou lutas pelo poder, conseqüentes de distintas disposições incorporadas, adquiridas em espaços geracionais e/ou de sociabilidade diferentes, quando se acham objetivamente presentes num mesmo «campo» como é a escola. Assim, se para o jovem aluno o espaço da escola é um espaço transformador na perspetiva da mudança do *habitus* trazido da família para o *habitus* da escola, já não podemos dizer o mesmo, para o professor que ingressa numa escola vindo de uma realidade diferente.

Para integrarmos o sentido do conceito «campo» utilizado acima, recorreremos ao glossário disponibilizado por Anne-Catherine Wagner (2016), relativo à teoria de Bourdieu o qual refere:

O «campo» é um microcosmo social relativamente autónomo dentro do macrocosmo social. A lógica de um «campo» institui-se no estado incorporado nos indivíduos envolvidos em compromisso no «campo», na forma de um sentido de jogo e de um *habitus* específico. A delimitação dos limites de um «campo» é em si o objeto de luta. Dentro de cada «campo», encontramos dominantes e dominados, anciãos e recém-chegados. Aqueles que detêm mais capital específico no «campo» estão inclinados a adotar posições conservadoras; as estratégias de subversão emanam dos grupos concorrentes, menos dotados de capital ortodoxo. Assistimos nas sociedades contemporâneas a um processo de autonomização dos «campos» que invocam os seus próprios princípios e as suas próprias normas contra a intrusão de poderes exteriores. (Wagner, 2016, pp. 66-68)

Em resumo, vimos nas definições anteriores de Bourdieu, que o «campo» se revela como tendo propriedades presentes em todos os «campos», isto é, possui características próprias. As propriedades de um «campo», além do *habitus* específico, são a estrutura própria com as leis que o regem e que regulam as disputas pela sua dominação. Porém, aos interesses postos em jogo, Bourdieu denomina «capital», não só no sentido de bens económicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos etc. Por analogia poderíamos dizer, como nos confrontos político ou económico, os intervenientes necessitam de notoriedade em «capital» para ingressarem no «campo» e, inconscientemente, fazem uso de estratégias que lhes permitem aceder ou conquistar posições, em uma luta que é tanto explícita, material ou política, como simbólica, colocando em jogo os interesses de conservação (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem dominante no «campo» (Bourdieu, 2015, pp.126-127).

Em reforço, Bourdieu considera «capital» como o adquirido, no sentido de acumulação, por operações de investimento, distinguindo: capital cultural, constando do conhecimento, das habilidades, das informações e outras, ou seja, do conjunto de qualificações intelectuais produzidas ou transmitidas pelo grupo e instituição escolar, na forma incorporada em disposição durável, na forma objetiva em posse de bens culturais e na forma institucionalizada através de títulos académicos; capital social, consequentes do conjunto de contactos e relacionamentos; e capital simbólico, que agregando os dois capitais anteriores ao capital económico, constitui o conjunto dos rituais de reconhecimento social (retidão, prestígio, autoridade, dominação e outras.) (Bourdieu, 2015, pp. 62-66).

Por fim, exaurindo a nossa apreciação à obra inesgotável de Bourdieu (2008) e, por outro lado, indo ao encontro da expressão que utilizámos em título deste subcapítulo, «... consequências da ação e do agir», transcrevemos a seguinte passagem:

Todo o «campo» social, seja o «campo» científico, o «campo» burocrático ou o «campo» político, tende a obter daqueles que nele entram essa relação com o «campo» a que chamo *illusio*. Eles podem querer inverter as relações de força no «campo», mas, por isso mesmo, reconhecem os alvos, não são indiferentes. Querer fazer a revolução em um «campo», é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse «campo», o saber que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução. (Bourdieu, 2008, p. 140)

A exposição destes conceitos permite-nos fazer, a partir da obra conjunta de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2018), a sua extrapolação para a realidade educativa: “qualquer cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, ou seja «rotinada», por e pela rotina do trabalho escolar, isto é por e pelos exercícios de repetição e de restituição que devem ser estereotipados o suficiente para que os repetidores, insubstituíveis tanto quanto possível, possam fazê-lo infinitamente em repetição (...)” (Bourdieu & Passeron, 2018, p.91).

Na perspetiva conciliadora, parafraseando o prefácio à obra da docente e investigadora universitária, provedora de ética da UC Porto, professora doutora Isabel Baptista (2005), diríamos, “sustentada na construção ética, uma construção que acolhe o outro e com ele dialoga no mundo dos possíveis (...) sobre a ética docente desenvolvida, fundamentalmente, na relação entre pares” (Baptista, 2005, pp.7-15), a autora reporta-se às exigências da vida em comum, referindo que:

O reconhecimento da pluralidade e da diversidade do humano leva-nos (...) a procurar equacionar um conjunto de exigências éticas ligadas à necessidade, e ao desejo, de viver em comunidade com os outros. A pluralidade como realidade social deve dar lugar ao pluralismo enquanto valor ético. O convívio é gerador de sentimentos (...) e de valores. Como (...) pode, também, ser gerador de conflitos, de frustrações e de riscos (...). As exigências da vida em comum impõem a perturbação das rotinas que dão estabilidade e segurança (...) é preciso manter viva a memória social dos professores. O dever de memória é, também neste sentido, uma obrigação deontológica. (Baptista, 2005, pp. 45-50)

Para concluir, resumimos o que expomos em título deste subcapítulo, como consequência da quebra de rituais que se dá como que em redução ou em evolução particular ou parcial, das propriedades de um «campo» e da estrutura relacional do *habitus* que lhe é específico. Implícito com o exposto neste subcapítulo, a respetiva interpretação encontra-se inscrita na obra do conferencista, especialista em estudos franceses Michael Grenfell sobre os conceitos fundamentais de Pierre Bourdieu, onde é possível encontrar, “É o «capital» que lubrifica as engrenagens dos mecanismos sociais (...) o que pode acontecer, quando o *habitus* e o «campo» perdem a sintonia; particularmente o efeito devastador que pode haver para o indivíduo, quando descobre que o mundo o ultrapassou e que o seu próprio «capital» não funciona mais na constituição atual do «campo»” (Grenfell, 2014, pp.265-267).

Não cabendo no âmbito do nosso desenvolvimento, gostaríamos de referir que aquele “efeito devastador” atribuído a Bourdieu, tem explicação à luz da teoria da “Dissonância Cognitiva” desenvolvida pelo psicólogo Leon Festinger (1957), sobre o desencadear de atitudes e comportamentos, em função de desconforto emocional gerado por contradição com crenças internas. A teoria de Festinger reporta-se à alteração de atitudes, crenças ou comportamentos, consequência da sensação de um desconforto mental, com vista a reduzir esse desconforto e restaurar o equilíbrio individual. A partir da obra conjunta dos professores de psicologia social, Valérie Fointiat, Fabien Girandola e Patrick Gosling (2013), recolhemos a seguinte definição simples para a referida teoria:

Quando um indivíduo é confrontado com uma inconsistência entre dois elementos (dois elementos de conhecimento – duas cognições - que coexistem em simultâneo, e que são de natureza antagónica ou inconsistente) ele sentirá desconforto emocional e será motivado a recuperar um estado de bem-estar. Para fazer isso, ele reduzirá a sua dissonância, por exemplo, por meio da mudança de atitude (ou de opinião, ou de decisão, ou de atos). (Fointiat, V. e outros, 2013, p .9)

Neste enquadramento, estes autores afirmam ainda que:

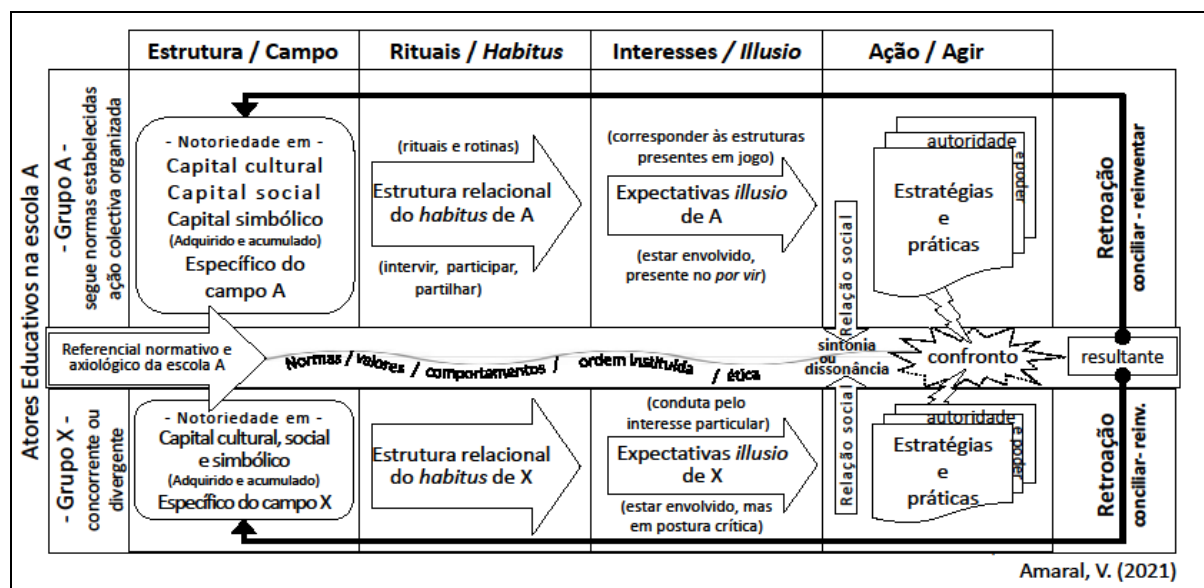
Ao contrário do senso comum, que se baseia no determinismo das ideias sobre o comportamento, a teoria da dissonância considera a dinâmica oposta: o nosso comportamento também determina as nossas ideias! (Fointiat, V. e outros, 2013, p. 9)

Sintetizando este nosso terceiro capítulo, fazemos um breve resumo das principais ideias apresentadas, colhendo a nossa visão relativa às temáticas exploradas. Assim, iniciámos o presente capítulo com a abordagem a conceitos fundamentais da ação social, recorrendo a Max Weber e a Hannah Arendt para explorar, entre outros, os termos como a autoridade e a obediência e as suas crises, a dominação e a disciplina e a sua influência sobre os comportamentos. Neste domínio, foi marcante a leitura da obra “Vigiar e Punir” de Michel Foucault, a qual, se bem que fazendo descrições diversas que ultrapassam o nosso objeto de estudo, aborda o problema da institucionalização do poder, mostrando bem, como o poder dos governos são usados para o controlo dos cidadãos (em jeito de “Big Brother”), e como o poder não é só uma força exercida verticalmente, de cima para baixo, mas também uma força transversal, nas relações no interior das sociedades nomeadamente na educação. A obra permitiu introduzir a questão do controlo e do

poder disciplinar nas instituições escolares, como maneira produzir sujeitos capazes de funcionar como engrenagens do sistema vigente na sociedade. Para além do contributo de vários outros autores, registamos a recorrência ao autor Pierre Bourdieu, promovendo a ponte com o nosso primeiro capítulo. Assumido agora, uma terminologia própria, conceptual e significativa, permitiu a transposição dessa terminologia para as práticas e, sobretudo, para as maneiras da ação social no campo da escola, contribuindo para a denúncia dos mecanismos de dominação e sistemas hierarquizados de poder e privilégio expostos por Foucault. Não obstante o conjunto dos instrumentos conceptuais conseguidos, possa ser considerado excessivo em função do âmbito do nosso estudo, tornou-se pertinente a sua exposição, por permitir uma melhor e mais clara compreensão das formas de poder, instrumentalização e normalização da conduta social na escola e em geral.

Exemplificando a referida conduta social na escola, sintetizamos na ilustração a seguir, o exposto neste capítulo, caracterizando a situação hipotética decorrente da integração individual ou de grupo, noutro grupo já formado e organizado.

**Figura 2 - Relações sociais dos atores educativos - Consequências da ação e do agir**



Iniciamos a explicação dos aspetos pertinentes da figura com a referência à ação coletiva organizada, do grupo de docentes da suposta escola ‘A’, que resulta do conjunto de regras ou normas de funcionamento estabelecidas, “envolvendo a adesão, possivelmente inconsciente, a uma

ordem simbólica que dá sentido à vida e que contribui para a manutenção da identidade individual e coletiva” (Jeffrey, 2013, p.57 ) ou, de forma mais acintosa, “cada gesto e cada discurso de praticantes, e/ou atores de uma prática, comporta as marcas de um trabalho individual e coletivo (...) de ajustamento local, seleção metonímica, projeção metafórica, esquematização e outras., conducente a um certo modelo mental” (Alin, 2004, p.53). É o que Bourdieu denomina «capital», não só no sentido de bens económicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos e outros, definidores de um «campo» que se revela como tendo ou possuindo propriedades e características próprias. As propriedades de um campo, além do *habitus* específico, são a sua estrutura própria, com as leis que o regem e que regulam as disputas pela sua dominação. Assim, sendo esta a maneira produzir sujeitos capazes de funcionar como engrenagens do sistema vigente na sociedade, cada escola (neste caso a escola ‘A’) define “uma ‘anatomia política’, que é também uma ‘mecânica do poder’” (Foucault, 1999, pp.120-121), na “emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão” (Nóvoa, 2009, p.20). Aquela adesão a uma ordem simbólica determina os comportamentos que influenciam o agir (Weber, 2019, pp.20-21) os quais são definidos em função de normas habituais ou de regras comprovadas da experiência.

Será o que expressa a sequência de imagens que se desenvolvem na figura entre a estrutura/campo até à ação/agir. Porém, a figura também pretende expor “o efeito devastador que pode haver para o individuo, quando descobre que o mundo o ultrapassou e que o seu próprio capital não funciona mais na constituição atual do campo” (Grenfell, 2014, pp.265-267). No caso presente, o individuo é representado pelo docente ou grupo escolar ‘X’ que, numa imagem figurativa, interfere sobre o referencial normativo e axiológico da escola ‘A’, nas suas normas, valores, comportamentos ou outros, gerando sintonia ou dissonância de relações sociais e práticas, numa atitude de afirmação ou repúdio de poder e autoridade. Como é patente na figura, qualquer uma dessas interferências gera uma correspondente retroação conciliadora, simultaneamente retrospectiva e prospetiva no sentido de “a escola (...) selecionar no seio da cultura global, uma cultura parcial que ela considere exemplar e portadora de futuro” (Tardif & Gauthier, 2005, p.29).

## Síntese do Enquadramento Teórico

Tecendo a nossa síntese final com vista à preparação para o estudo empírico da nossa investigação, expomos os seguintes argumentos teóricos conseguidos, os quais se constituíram como base conceptual operativa, em suporte para as atividades desenvolvidas nesse nosso referido estudo empírico.

Definidora do nosso conceito de ritual docente e consequente da ritualização da interação do docente, recolhemos testemunhos relevantes que envolvem o espaço, os objetos e o social e profissional do professor, impondo diferenças sociais e comportamentais, numa ordem de compreensão e organização, que se expõe na regulação da cultura docente através teia de significados e de regras implícitas/explicitas do agir quotidiano, em normas, crenças, valores e comportamentos, nas dimensões do passado, presente e futuro. Neste domínio e relativamente às ações ritualizadas, num conjunto simbólico de hábitos e rotinas em autenticidade, legitimidade e em contexto de secularização por via de conteúdos e de experiências, pensamentos e heranças, destacamos os seguintes pontos conceptualmente marcantes: “Mimese e ritual desempenham um papel fundamental na encenação da vida” (Wulf, 1998, p.153); “O rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica (...), através do recurso a sistemas de comportamentos e de linguagens específicos” (Segalen, 2017, p.20); O ritual é um sistema de comunicação simbólica culturalmente construída, cujo conteúdo e arranjo são caracterizados em vários graus, por formalidades ou convenções, estereótipos por rigidez, condensação por fusão e redundância por repetição, (Tambiah, 1980, p.128); “A socialização vai permitir a transmissão dos estatutos e papéis sociais. O estatuto social é uma posição ocupada pelo indivíduo num dado contexto social” (Torrebore, 2013, p.15); Rituais, “ajudam o homem a ordenar e a interpretar o mundo e a sua própria situação, a fazer a História do presente e do futuro” (Wulf, 2005, p.11); “Os Ritos de Interação” título de uma obra de Goffman, desenvolve a perspetiva que a vida social é um teatro (Goffman, 1991); “a escola é um ambiente social ritualizado, onde a tradição, demarcada pelas certezas do «sempre foi assim», é partilhada por um grande número de pessoas (professores, alunos, pais, funcionários, diferentes atores sociais)” (Simionato, 2016, pp.24-26).

Definidora do nosso conceito de identidade docente e consequente de uma prática relacional entre pares docentes, foi analisada a construção da identidade docente, em resultado de influências recíprocas e ritualizadas, nomeadamente pela chamada socialização horizontal dos professores, e como a mesma se modela e perpetua em conteúdos (valores, crenças, hábitos, heranças e outras.) e em formas (relações, interações, partilha, experiências e outras.) de cultura docente. Neste domínio foram identificadas como sendo referenciais que expressam a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária os seguintes pontos conceptualmente marcantes: De acordo com Dominique Picard, sendo de essência relacional, a consciência de si na busca pela identidade, faz parte da relação com os outros, e articula-se em vários níveis, no contínuo medo da perda de identidade: o da busca do próprio reconhecimento e das carências relacionadas; o das ligações territoriais de identidade, de defesa de bens e espaço, (Picard, 2015, pp.17-25); “Nós, os seres humanos, desenvolvemos linguagens, conhecimento, disposições, valores, papéis e identidades, em configurações culturais, estruturas sociais e quadros de integração específicos” (Abrantes 2016, p.11); “uma sequência de comportamentos realizados num determinado ambiente social; retratando uma ação comum (...), envolvendo a adesão, possivelmente inconsciente, a uma ordem simbólica que dá sentido à vida e que contribui para a manutenção da identidade individual e coletiva” (Jeffrey, 2013, p.57); Segundo Christoph Wulf, sobre as funções dos rituais na comunicação em sociedade (...) eles criam a identidade que garante aos atores sociais uma coerência temporal, como aval de continuidade e abertura sobre o futuro (Wulf 2005, pp.14-19); Conforme expressa Denis Jeffrey, não há identidade sem rituais que a manifestem, os indivíduos aderem aos rituais sociais porque sentem prazer na partilha do agir corporal comum, com pessoas de identidade igual (Jeffrey, 2013, pp.51-57).

Por fim, para a definição do nosso conceito de ordem escolar, o enquadramento teórico da nossa temática recorre a um conjunto de dados bibliográficos, onde foram apreciados, não só os mecanismos passados e vigentes de poder e dominação determinantes para a instrumentalização e normalização da conduta social na escola, dando origem à criação de rotinas como normativos reguladores de comportamentos e geradores de cultura docente e ordem escolar, como também foram identificados os fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e a sua influência na própria ordem escolar instituída em razão daqueles mecanismos. Neste domínio, foi verificada que para a construção e a manutenção da ordem escolar são determinantes a existência

de regras, códigos, ou uma ordem, os quais, uma vez colocados em prática, permitem o funcionamento da instituição escolar no seu todo. Assim, foram identificadas as seguintes construções textuais como referenciais marcantes: “A ordem social é um direito sagrado, que serve de base para todos os outros. No entanto, esse direito não vem da natureza; ele está sustentado em meras convenções” (Rousseau, 2012, p.5); “As rotinas profissionais são a estruturação de um conjunto de comportamentos, de procedimentos, de normas, de regras, de rituais na interação humana para coordenar condutas nas atividades quotidianas (...). Os profissionais do ensino que são capazes de responder adequadamente ao inesperado, são aqueles que adquiriram um alto grau de organização apto a gerir a aleatoriedade das variantes. A viabilidade das atividades de aprendizagem de ensino de qualidade, não pode ser feita no talento e nos automatismos estereotipados” (Lenoir & Bédard, 2012, p.2); “Na arte do quotidiano, muitas rotinas profissionais são aprendidas por mimetismo (...) no entanto, como nenhuma assinatura é igual a uma precedente, nenhuma das ações implementadas pode ser idêntica às precedentes (...) acreditar o contrário para as rotinas, seria um erro grave” (Lenoir & Bédard, 2012, pp.3-4); “Desempenhos em conformidade, que o docente se deve apropriar para responder às expectativas dos outros, dos colegas, do grupo ou da situação” (Blin, 1997 como citado em Hoff, 2007, p.64). Também no domínio do presente ponto em apreciação, salientamos as seguintes construções textuais como indicadoras dos fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e da ordem escolar: “Os professores revelam o cansaço e desgaste que esta forma de estar na profissão - numa atividade pulverizada que se prolonga para lá de limites temporais em ambiente profissional - tem trazido à sua vida pessoal” (Rocha, 2011, p.4); “Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor” (Esteve, 1999, pp.96-100); “O domínio da educação tem sido em Portugal, especialmente na última década, um espaço de confronto e de polémica, em que a dimensão ideológica tende a ser cada vez mais marcante” (Justino, 2018, pp.73-74).

Faltarão referências à terminologia empregue em subtítulo da nossa tese – “arqueologia da reciprocidade da ação/reação no docente”. Não recorrendo aos seus atributos numa visão holística, do seu conceito de formação num todo único ou um inteiro, capaz de elaborar interpretações, produzir sequências ou formular sínteses, quanto à arqueologia propriamente dita, sem que seja tida como uma omissão de significativa importância, a sua inclusão não possui o significado de recuperação histórica da temática. Diremos que, como contributo para aquele todo na visão

holística da arqueologia da educação, foram expostas as vicissitudes da interação e da ritualização nos processos de sistemas educativos anteriores, expressando-se a componente arqueológica não só, como foi proficuamente referido, pela reapropriação do passado através do legado vivo de experiências, expressões e pensamento, como também através da realidade escolar, como socialmente construída no devir histórico nas três dimensões de tempo: diacronia (passado/origem), futuro (projetos existenciais) e sincronia (presente), e, portanto, em permanente estado de reconfiguração cultural. Por outro lado, a terminologia “arqueologia” incorpora uma metodologia subjacente que emprega a história dos conceitos explorados em desenvolvimento teórico (Gomes, 2005, p.13), induzindo o seu recorte por estruturas linguísticas definidoras dos campos em que o docente opera, como expomos no estudo empírico que se segue. Sobre a reciprocidade da ação/reação, e sem recorrermos à teoria da terceira lei de Isaac Newton quanto às leis da ação/reação ou à explicação da matriz da natureza dessa reciprocidade, diremos que, o seu contexto, qualquer que seja ele, social ou outro, mantém-se advogado à dimensão temporal, na medida em que, na linha do tempo, o presente constitui-se como uma lei do retorno em relação ao passado e o futuro como uma lei do retorno em relação ao presente, em proporção equivalente do que foi ou do que é emitido. Examinando também o estabelecimento de relações de causa e efeito, a nossa abordagem sobre o teor da reciprocidade ação/reação, incidindo em especial sobre a interação entre docentes, expõe em seu resultado e em face de expectativas e necessidades, a necessária garantia de continuidade da atividade, em formato passível de desenvolvimento de projetos, ações ou atividades colaborativas, evitando atitudes de hostilidade ou abandono.

Os diversos argumentos teóricos conseguidos, identificando os diferentes aspetos do tema escolhido, permitiram a seleção e sustentação das palavras-chave da nossa pesquisa e também os temas centrais que, servindo como referência, direcionam o estudo empírico que se segue.

## Parte 2 – Estudo Empírico

### Introdução ao Estudo Empírico

Após a contextualização da problemática colocada em estudo através da pesquisa desenvolvida em construção com enfoque teórico e conceptual, e uma vez delimitado o foco do estudo aos docentes, pelo objetivo em pesquisa, dos significados que perpassam as suas práticas interativas ritualizadas e pelo modo como os outros pensam aquela abordagem interativa, iremos agora nesta segunda parte, expor a construção do modelo de pesquisa e os respetivos procedimentos metodológicos que aplicámos no nosso estudo empírico, com vista ao estabelecimento das ligações entre aquela anterior construção científica teórica produzida e a realidade vivida pelos docentes nesse contexto.

Privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos, como proferido em prefácio da obra conjunta dos professores universitários Robert Bogdan e Sari Biklen sobre a Investigação Qualitativa em Educação (Bogdan & Biklen, 2013, p.16), o estudo empírico que encetamos, clarifica a temática como estando ancorada a uma realidade social concreta do presente e do passado, no sentido da validação da construção dos conhecimentos encontrados, em concordância com o exposto pelo investigador Gabriel Mithá Ribeiro (Ribeiro, 2018, p.57). Para tal, no sentido de facilitar o acompanhamento e a compreensão do trabalho desenvolvido, recuperámos as questões que permitiram a condução da fase inicial da investigação, identificando e definindo o problema a analisar o qual se colocou em saber, relativamente ao meio escolar, como a prática entre pares docentes, se organiza em torno de ações construídas em relação ao meio escolar, num conjunto simbólico de hábitos e rotinas em autenticidade, legitimidade e perpetuação, por via de conteúdos, de experiências, pensamentos e heranças, e, por outro lado, em aferir se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente, a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal.

O primeiro capítulo do estudo empírico expõe os processos técnicos e investigativos adotados, patenteando a metodologia e procedimentos da presente investigação. Assim, nos seus primeiro e

segundo subcapítulos (1.1 e 1.2), partindo da referência ao paradigma construtivista e interpretativo seguido pela investigação, procedemos à indicação da sua característica qualitativa para a recolha e análise de dados, fazendo a exposição de questões derivadas e de objetivos específicos descritivos, na sequência da recuperação da questão norteadora e do objetivo geral enunciados inicialmente. No terceiro subcapítulo (1.3), tratamos a preparação da estratégia a ser implementada no tratamento de dados, tendo para isso, procedido à subdivisão deste subcapítulo em três pontos, prevendo o desenvolvimento das bases para a preparação dessa estratégia, ao que se seguiu o traçado da estratégia propriamente dita. No ponto 1.3.1 expomos a origem do esquema conceptual, definindo as dimensões em que assenta todo o processo investigativo. No ponto 1.3.2, apresentamos o processo de formulação das hipóteses explicativas, como forma de orientar o modo de recolha de dados. Por fim, o ponto 1.3.3 apresenta a compilação dos referenciais eleitos, desde as categorias e temas de análise em combinação com os objetivos constituídos em eixos de análise, determinantes do cruzamento dos dados com os conceitos eleitos, até ao seu teste de validação e confronto com as hipóteses explicativas, promovendo a sua modelação com a teorização desenvolvida. No quarto subcapítulo (1.4), descrevemos os sujeitos participantes, como um conjunto de docentes decorrente de um grupo de indivíduos com características heterogéneas, expondo as vicissitudes próprias em que se incluem, como que, em espelho duplo de subjetividade perante o sujeito pesquisador. O quinto subcapítulo (1.5), trata o instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada em profundidade, expondo o conjunto de requisitos e protocolos a estabelecer para a produção e registo dos dados apropriados. Por fim, este primeiro capítulo do nosso Estudo Empírico encerra com o sexto e último subcapítulo (1.6), expondo os critérios que assumimos para o tratamento e análise dos dados. Esta construção possibilitou a constituição de uma matriz estruturada em dimensões e indicadores pelos conceitos que definimos, e permitiu o agrupamento dos recortes das entrevistas segundo 49 códigos distintos, no sentido da sua preparação com vista a tratamento posterior, como descrito no segundo capítulo que se segue.

O segundo capítulo do estudo empírico, apresenta a técnica de análise de dados designada como análise de conteúdo para os dados organizados, principalmente na definição das categorias e eixos de análise, como descrito no capítulo anterior. Atentando para o facto dos dados selecionados serem recortes, ou trechos de recortes, de entrevistas, e prevendo fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos de dados selecionados, este segundo capítulo, repartido em subcapítulos,

apresenta no seu primeiro subcapítulo (2.1), a construção da análise do conteúdo dos dados, onde se expressam aquelas inferências interpretativas pela incidência e pela prevalência dos dados, vinculadas aos entrevistados, por si só e entre si, ou seja, tendo em conta características distintivas do entrevistado ou de grupos de entrevistados, e considerando as experiências e percepções de cada sujeito, pela exposição da sua convergência ou corroboração, tendo, para tal, elaborado uma grelha de triangulação metodológica de fontes de dados. No segundo subcapítulo (2.2) é exposta a interpretação dos dados discursivos pelas suas características temáticas, desvinculados dos respetivos entrevistados, interessando os dados selecionados por si só e sem ter em conta quem proferiu o texto do recorte, o estudo deste subcapítulo debruça-se sobre uma nova organização dos mesmos recortes discursivos das entrevistas, com o intuito de integrar as declarações recolhidas de maneira a serem significativas, comunicantes ou falantes, no sentido da sua integração segundo os interesses da investigação. Assim, foram desenvolvidos quadros focalizados por cada um dos 49 conjuntos de recortes discursivos oferecendo a possibilidade de inferências interpretativas no contexto do enquadramento teórico desenvolvido e permitindo a sua integração no processo de verificação e confronto das hipóteses explicativas por nós formuladas. A análise dos resultados e a discussão dos mesmos em confronto com a teoria subjacente à tese montada com a investigação, proporcionou a extração de referências quanto ao relevo e importância das temáticas em análise na ótica dos entrevistados assim como, sobre as dimensões temáticas predominantes nos discursos proferidos, sendo notadas as dimensões e indicadores incluídos no conceito ritual docente em privilégio relativamente aos conceitos identidade docente e ordem escolar. Por outro lado, constatámos também a valorização e contribuição para a representação da realidade conceptual entre as Palavras-Chave e as dimensões temáticas dos recortes discursivos, na decorrência da triangulação da teoria nos dados coletados em confronto com o enquadramento teórico ao nível do seu significado partilhado entre o argumento recolhido e a literatura consultada.

## **Capítulo 1 – Fundamentação da Opção Metodológica**

### **1.1 Opções Paradigmáticas**

O presente desenvolvimento metodológico que agora se apresenta e que “não se desfilia do respetivo quadro teórico” (Ribeiro, 2018, p.159), é pautado pela conceção subjacente a uma opção de investigação cuja metodologia central é a sua característica qualitativa de recolha e análise de

dados, apoiada numa opção que segue o paradigma construtivista e cujo cariz interpretativo assenta em teoria fundamentada, na procura da determinação do significado (na busca de significações) do interacionismo simbólico dos factos, para os intervenientes no contexto em estudo (Coutinho, 2014, p.441). No caso do presente trabalho, a ritualização da interação do docente, concebe para tal, a produção do conhecimento em “círculo hermenêutico da interpretação” (Coutinho, 2014, p.20), sendo a forma explícita da compreensão, que se estrutura no jogo de decifrar o significado oculto no significado aparente, de símbolos como os seus gestos, os seus modos e outra linguagem verbal e não verbal.

No respeito pelas intenções e perspetivas dos sujeitos participantes, a abordagem metodológica que descrevemos mais adiante, acomoda uma técnica de pesquisa para a recolha de dados em conteúdo e detalhe, com vista a descrever eventos ou fenómenos vividos pelos sujeitos participantes no seu contexto laboral, e com o intuito de inspirar ideias, pela imersão numa situação que procura ilustrar e/ou valorizar a realidade vivida por cada um. A referida abordagem “cercando o que se vai estudar (...) em contexto intrinsecamente limitado” (Merriam, 2015, pp.270-271), orientou-se segundo uma aproximação ao método do estudo de caso com diversas “unidades” em situação, representando e convergindo para o(s) ponto(s) de interesse da investigadora, e tendo em vista novas causalidades, generalizáveis “por validade externa ou transferibilidade (...) em evidências adequadas para a sugestão de resultados confiáveis” (Merriam, 2015, pp.253-260) pelas suas proposições teóricas puramente valorativas e epistémicas, do conhecimento experienciado pelos sujeitos entrevistados, ou como expressa o investigador em educação e ciências sociais, Robert K. Yin (2001) referindo-se à obra “Union Democracy” (1956) dos académicos Seymour Martin Lipset, Martin Trow e James Coleman, “o objetivo é fazer uma análise ‘generalizante’ e não ‘particularizante’” (Lipset, Trow, & Coleman, 1956, pp.419-420 como citado em Yin, 2001, p.29), importando, assim, a mensagem de cada um e do conjunto, independentemente das características pessoais ou curriculares de cada entrevistado.

A metodologia desenvolvida, assenta no seu formato de análise interpretativa e descritiva em traçado aproximado ao de um estudo de caso de tipologia múltipla ou, como referiremos mais adiante, de diversas unidades em situação ou múltiplas fontes. E a sua pertinência decorre do modo como são investigados o ritual, a identidade e a ordem, integrados pela interpretação e compreensão próprias do social docente, entendendo-se como tal, as interações ritualizadas entre

docentes, traduzida na matriz conceptual que se explana no subcapítulo 1.3 do presente Estudo Empírico. Essa pertinência, tornou-se evidente pela reunião das seguintes condições (Yin, 2001, pp.25-28):

- O estudo responde a questões de investigação como "o quê", "como" e "porquê";
- O investigador não manipula o comportamento dos participantes envolvidos no estudo;
- O investigador interpreta e discute os fatores contextuais do(s) fenómeno(s) estudado(s) que parecem ser pertinentes ou relevantes;
- As fronteiras entre o fenómeno estudado e o seu contexto não são claras (veja-se a explicação conseguida através dos quadros 1, 2 e 3 do enquadramento teórico).

Logo, não significa que a opção metodológica presente na nossa investigação dê a conhecer todos os aspetos da realidade da interação dos docentes, sem exceções, oferecendo um quadro total dessa realidade em estudo, na infinidade das suas expressões e propriedades. Na verdade, os conteúdos explorados a partir do nosso Enquadramento Teórico, expressam um conhecimento da realidade compreendida como as partes estruturais de um todo. Nesta perspetiva, em função da questão norteadora da investigação, objetivando descobrir e compreender a experiência de fenómenos a partir das perspetivas dos seus intervenientes no âmbito de uma investigação qualitativa, a opção metodológica de inscrever o presente desenvolvimento como uma investigação interpretativa resulta do seu foco próprio e intencional, centrado no significado que os docentes dão aos fenómenos da interação ritualizada, revelando-se indicada para o desenvolvimento deste estudo.

## **1.2 Questões e Objetivos da Investigação**

A situação-problema em investigação foi definida à partida, como sendo representada pelas intenções da investigadora e em função do problema a analisar colocado pelo questionamento norteador estabelecido, ou seja: se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente, a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal; e se a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente por áreas administrativas, influenciam os rituais e/ou interferem nas imagens e expectativas que se formulam a respeito desse docente, influências e/ou interferências essas que levam os atores educativos a agir em conformidade, seguindo ou não a ordem subjetiva ou normativa instituída.

Por outro lado, em face dos três pontos conceptuais patentes no conteúdo daquilo que foram os capítulos do desenvolvimento teórico encetado, foi possível a definição dos três grandes domínios de desenvolvimento da investigação: a regulação dos docentes pelos rituais; os rituais na construção de identidades docentes; a contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar. Assim, com este arranjo conseguido, e em face dos propósitos da investigadora, foi então possível, construir, enunciar e alinhar as seguintes três questões derivadas do questionamento inicialmente colocado:

1. De que modo os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais os docentes participam ou participaram, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho?
2. De que modo o professor define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes?
3. De que modo a atitude de interação reativa nas relações sociais dos docentes, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido?

No mesmo sentido, também em ligação direta com o tema da investigação e em visão global e abrangente do que expressa a própria questão norteadora da pesquisa, retomámos o objetivo geral fixado inicialmente, o qual se expressou como sendo: elencar e enquadrar, o papel dos rituais de interação entre docentes no contexto escolar, abordando, na perspetiva do docente, a complexidade da sua operacionalização. Nesta circunstância o foco do estudo foi situado “nas intenções e situações”, tratando de “investigar as ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, pp.32-33), pelo que, em suma, decorrente do objetivo geral, responder ao questionamento norteador e aos questionamentos derivados construídos, passou por colocar os seguintes quatro objetivos específicos descritivos, especificando a estrutura através da qual se processou o desenvolvimento empírico da pesquisa e a sua finalidade (Fortin, 1999, p.101):

- i. Analisar a regulação dos docentes através da ritualização resultante de experiências de vida, servindo de ponte entre os atores educativos, em distintas comunidades e culturas – (pela análise

- sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento dos docentes em resultado de experiência de vida acumulada, rotinas instituídas, cultura e/ou outras);
- ii. Compreender como os docentes identificam, valorizam e legitimam as práticas consagradas pelos usos/hábitos relacionais e pelas suas normas – (pela análise sobre a participação das ações ritualizadas dos docentes na sua construção identitária: no relacionamento dos docentes com os seus pares pelas práticas, regras, valores, partilha e outras.);
  - iii. Identificar os fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e a sua influência na ordem escolar – (pela análise sobre os fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas dos docentes: relações sociais dos docentes, flexibilidade, adaptação, autoritarismo, influências externas, sobrecarga, desânimo e outras.);
  - iv. Reconhecer os benefícios/prejuízos na criação de rotinas como normativos reguladores de comportamentos e geradores de cultura docente e ordem escolar – (pela análise sobre a influência das ações ritualizadas dos docentes, para a manutenção da sua identidade e da ordem escolar: os docentes e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras, normas, disciplina e/ou outras).

Em cada objetivo específico propriamente dito, colocámos uma informação acessória de reforço em contexto, que, clarificando o seu âmbito, irá sustentar, o eixo temático de investigação em que se situa esse objetivo, expressando as metas a serem procuradas e correspondendo à via para os resultados e finalidades que o objetivo deseja atingir (pela análise sobre ...).

O Quadro 4 expõe o alinhamento entre as três questões derivadas e os quatro objetivos específicos, permitindo uma visão abrangente da sua construção e interdependência, exibindo, em complemento, a ligação dos mesmos aos três pontos conceptuais patentes no conteúdo daquilo que foram os capítulos do desenvolvimento teórico encetado. Se bem que, no Quadro 4, não sejam disponibilizadas colunas, o alinhamento entre o seu conteúdo é feito na vertical, verificando-se:

- Alinhamento do objetivo específico 1 com o domínio de desenvolvimento da investigação na temática da regulação dos docentes pelos rituais;
- Alinhamento do objetivo específico 2 com o domínio de desenvolvimento da investigação na temática da influência dos rituais na construção de identidades docentes;

- Alinhamento do objetivo específico 3 com o domínio de desenvolvimento da investigação na temática da contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar;
- Alinhamento do objetivo específico 4 com os domínios de desenvolvimento da investigação nas temáticas da influência dos rituais na construção de identidades docentes e da contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar.

O desejado alinhamento entre objetivos e questões, enuncia o que se pretende desenvolver no sentido da obtenção de respostas às questões da investigação. Por sua vez, a literatura consultada e organizada com o enquadramento teórico da investigação, justificando a pertinência do estudo e a necessidade da condução da investigação segundo o domínio encetado, possibilitaram o alinhamento necessário do mapa conceitual em torno de conceitos próprios, os quais proporcionaram a enunciação das questões derivadas, justificando a questão norteadora da investigação (Fortin, 1999, p.95-96).

#### Quadro 4 - Alinhamento entre as questões derivadas e os objetivos específicos

<p><b>O Objetivo Geral</b> do trabalho de investigação:</p> <p>- Elencar e enquadrar, o papel dos rituais de interação entre docentes no contexto escolar, abordando, na perspectiva do docente, a complexidade da sua operacionalização.</p>			
<p><b>A Questão Norteadora (ou Pergunta de Partida)</b> constitui-se pela questão de saber:</p> <p>- Se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente, a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal, e</p> <p>- Se a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente por áreas administrativas, promovem a alteração de hábitos e interferem nas imagens e expectativas que se formulam a seu respeito, alterações essas que levam os atores educativos a agir em conformidade, seguindo ou não a ordem subjetiva ou normativa instituída.</p>			
<p><b>O Ponto Conceptual 1</b> do Enquadramento Teórico: A regulação do docente pelos rituais.</p>	<p><b>O Ponto Conceptual 2</b> do Enquadramento Teórico: Os rituais na construção de identidades docentes.</p>	<p><b>O Ponto Conceptual 3</b> do Enquadramento Teórico: A contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar.</p>	
<p><b>A Questão Derivada 1 (ou Pergunta Derivada 1)</b> De que modo os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho?</p>	<p><b>A Questão Derivada 2 (ou Pergunta Derivada 2)</b> De que modo o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes?</p>	<p><b>A Questão Derivada 3 (ou Pergunta Derivada 3)</b> De que modo a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido?</p>	
<p><b>O Objetivo Específico 1</b> Analisar a regulação do docente através da ritualização resultante de experiências de vida, servindo de ponte entre os atores educativos, em distintas comunidades e culturas – (pela análise sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento do docente em resultado de experiência de vida acumulada, rotinas instituídas, cultura e/ou outras);</p>	<p><b>O Objetivo Específico 2</b> Compreender como o docente identifica, valoriza e legitima as práticas consagradas pelos usos/hábitos relacionais e pelas suas normas – (pela análise sobre a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária: no relacionamento do docente com os seus pares pelas práticas, regras, valores, partilha, etc.);</p>	<p><b>O Objetivo Específico 3</b> Identificar os fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e a sua influência na ordem escolar – (pela análise sobre os fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente: relações sociais do docente, flexibilidade, adaptação, autoritarismo, influências externas, sobrecarga, desânimo, etc.);</p>	<p><b>O Objetivo Específico 4</b> Reconhecer os benefícios/prejuízos na criação de rotinas como normativos reguladores de comportamentos e geradores de cultura docente e ordem escolar – (pela análise sobre a influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da sua identidade e da ordem escolar: o docente e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras, normas, disciplina e/ou outras).</p>

Amaral, V. (2021)

### **1.3 Preparação da Estratégia a Implementar**

A metodologia para implementação da estratégia desenvolvida, constituiu-se na conceção de uma via que permitiu a definição das linhas de ação marcantes no processo investigativo, explorando os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando atingir os objetivos específicos fixados. Pela problemática colocada, verificámos que não se tratava de explicar os rituais do docente pelas características pessoais (psicológicas, socioeconómicas, familiares e outras.) do professor, mas sim de tentar compreender melhor os rituais do docente, através da forma como são estruturadas (ou desestruturadas) as relações sociais (interações) em que os professores são parte interessada e através das quais, se constituem como atores sociais. A investigação foi desenvolvida, como já referimos, enquadrada por uma metodologia qualitativa, uma vez que, o que se pretende é compreender o papel do docente na construção das suas interações.

Após a configuração da investigação pelas suas opções e âmbito, levada a cabo nos anteriores subcapítulos, descrevemos nos pontos enumerados a seguir, a estruturação das condições de base para a realização do processo de desenvolvimento que foi preparado pelos seus conceitos e hipóteses explicativas seguido da apresentação de justificações e referenciais para a sua escolha. Tratou-se de construir um modelo de análise sustentado não só na descoberta, conceptualização e operacionalização de conceitos próprios, decorrentes dos capítulos do desenvolvimento teórico encetado, o Conceito de Ritual Docente, o Conceito de Identidade Docente e o Conceito de Ordem Escolar, os quais intermedeiam a recolha e a representação do real em noções operacionais no âmbito da observação no terreno, “investigando ideias e descobrindo significados nas ações e nas interações sociais, a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p.33). Por outro lado, suportando-se nas três questões derivadas do questionamento de partida e no próprio enquadramento teórico desenvolvido, o espaço de construção do conhecimento da presente investigação operacionalizou-se, em torno da formulação de hipóteses explicativas, colocadas em resposta provisória aos questionamentos de partida.

#### ***1.3.1 Conceptualização e Operacionalização dos Conceitos Selecionados***

Na ótica da construção do esquema conceptual adaptado ao nosso objeto de estudo, seguindo a estrutura indicada na obra conjunta de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp.116-130), na decorrência dos capítulos do desenvolvimento teórico

encetado, o Conceito de Ritual Docente, o Conceito de Identidade Docente e o Conceito de Ordem Escolar, concebemos três quadros que apresentamos mais abaixo, os quais transpõem a idealização de um esquema conceptual, na sua vertente dimensional, pelas especificações que a traduzem, e na sua vertente indicativa, pela informação que encerram. Na identificação dos limites de aplicação e do sentido atribuído aos conceitos que elegemos, formámos as dimensões variáveis indicadas, construídas de forma indutiva para a investigadora e assentes na interpretação das informações reunidas por via das leituras efetuadas na fase exploratória do nosso trabalho, não só através da abordagem bibliográfica desenvolvida, mas também através das linhas de força pertinentes recolhidas no “Relato de Vida” naquela fase exploratória. Como expomos nos seguintes três quadros por cada um dos conceitos referidos, essas informações obtidas, em complemento ou concorrência, foram coligidas e traduzidas, pelas significações simbólicas e estruturantes dos respetivos indicadores que incorporam, tomando estatuto propiciador para descoberta de dados empíricos.

Assim, o quadro 5 traduz as significações do ponto conceptual correspondente à interpretação que foi feita no âmbito da regulação do docente pelos rituais, integrando, por extrapolação, o primeiro capítulo do desenvolvimento teórico que encetámos, em representação das diferentes especificações e informações contidas nas dimensões e indicadores patentes no seu domínio. Constituindo-se por diferentes dimensões, como tantas aquelas que extraímos daquele primeiro capítulo do desenvolvimento teórico da investigação, as dimensões representadas são consequentes, por exemplo, de entre outros, dos seguintes extratos textuais:

- Reguladora = na página 12, (...) regular as relações sociais; (...) regulando a ordem social;
- Construtora = na página 12 e 19, (...) comunicação simbólica culturalmente construída; (...) construção identitária do professor;
- Simbolizadora = na página 9, (...) as práticas rituais na simbolização cultural;
- Autenticadora = na página 11, (...) de autenticidade;
- Perpetuadora = na página 11, (...) padronizar costumes;
- Inclusiva = na página 12, (...) o princípio do respeito pelo outro.

Quanto aos indicadores que o quadro expõe, os mesmos foram estabelecidos em coerência com a informação que encerra a especificação da dimensão, deduzida a sua significação no âmbito da temática da regulação do docente pelos rituais.

**Quadro 5** - *Dimensões e indicadores no conceito Ritual Docente.*



5	Dimensões (a especificação)	Indicadores (as informações que encerram)
<b>Conceito - Ritual Docente</b>	- Reguladora	- por hábitos - por regras - por normas - por posturas - por costumes - por usos
	- Construtora	- por via de conteúdos - por experiências - por pensamentos - por heranças
	- Simbolizadora	- pelo poder - pela autoridade - pelo controlo - pela consistência - pela justificação - pela legitimidade
	- Autenticadora	- por transparência - por sinceridade - por verdade - por espelho
	- Perpetuadora	- por vivências - por historia pessoal - por tradição - por cultura previa
	- Inclusiva (Igualdade na diversidade)	- por respeito - por adequação - por atitudes

Amaral, V. (2021)

Seguindo os mesmos critérios de construção, o quadro 6 traduz as significações do ponto conceptual correspondente à interpretação feita, quanto à participação dos rituais na construção de identidades docentes, extrapolando as suas dimensões e indicadores patentes no conteúdo dos

subcapítulos do segundo capítulo do desenvolvimento teórico encetado, em representação das suas diferentes especificações e informações incluídas nesse capítulo.

**Quadro 6 - Dimensões e indicadores no conceito Identidade Docente.**



<b>6 Dimensões (a especificação) Indicadores (as informações que encerram)</b>		
<b>Conceito - Identidade Docente</b>	- Motivacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- por contextos pré-existentes</li> <li>- por projeto de futuro</li> <li>- por realização pessoal</li> <li>- por contexto socio-económico</li> <li>- por desânimo</li> <li>- por mal-estar docente</li> </ul>
	- Representativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- por imagem da profissão</li> <li>- por imagem de si</li> </ul>
	- Processual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- por processo social</li> <li>- por processo relacional</li> <li>- por interação em contexto</li> <li>- por estratégia</li> <li>- por sentido da acção</li> </ul>
	- Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pelo poder</li> <li>- pela autoridade</li> <li>- pela disciplina</li> <li>- pelos saberes</li> <li>- pela cultura</li> <li>- pela interacção</li> </ul>
	- Deontológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pela ética</li> <li>- pelas normas de conduta</li> <li>- pela atitude</li> <li>- pela missão</li> <li>- pela responsabilidade</li> <li>- pelo cumprimento</li> <li>- pela coerência</li> <li>- pelos valores</li> </ul>
	- Inclusiva (Igualdade na diversidade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pela participação</li> <li>- pelo envolvimento</li> <li>- pela aceitação</li> </ul>

Amaral, V. (2021)

De modo idêntico, o quadro 7 traduz as significações do ponto conceptual correspondente à interpretação feita quanto à contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar, extrapolando

as suas dimensões e indicadores patentes no conteúdo do terceiro capítulo do desenvolvimento teórico encetado, representando as suas diferentes especificações e informações que encerra.

**Quadro 7 - Dimensões e indicadores no conceito Ordem Escolar.**

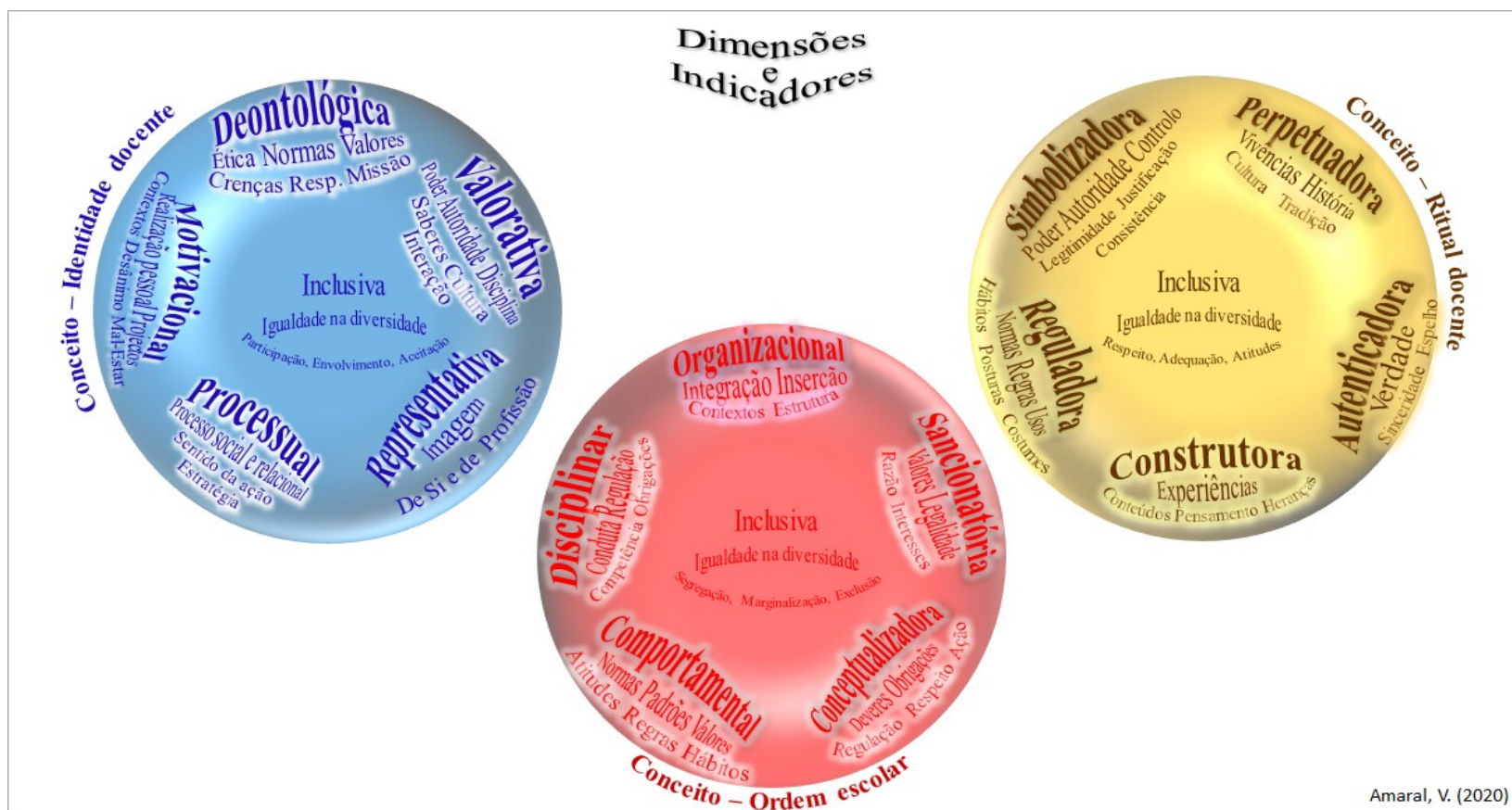


7	<b>Dimensões</b> (a especificação)	<b>Indicadores</b> (as informações que encerram)
<b>Conceito - Ordem Escolar</b>	- Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pelas normas</li> <li>- pelos padrões</li> <li>- pelos valores</li> <li>- pelas atitudes</li> <li>- pelas regras</li> <li>- pelos hábitos</li> </ul>
	- Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pela integração</li> <li>- pela inserção</li> <li>- pelo contexto</li> <li>- pela estrutura</li> <li>- pela acomodação</li> </ul>
	- Conceptualizadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pelos deveres</li> <li>- pelas obrigações</li> <li>- pela partilha</li> <li>- pela regulação</li> <li>- pelo respeito</li> <li>- pela acção</li> </ul>
	- Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pela conduta</li> <li>- pela regulação</li> <li>- pelas obrigações</li> <li>- pela percepção</li> <li>- pela tolerância</li> <li>- pela competência</li> </ul>
	- Sancionatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pela legalidade</li> <li>- pelos valores</li> <li>- pela razão</li> <li>- pelos interesses</li> <li>- pelas influências</li> <li>- pela negação</li> </ul>
	- Inclusiva (Igualdade na diversidade)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- por segregação</li> <li>- por marginalização</li> <li>- por exclusão</li> </ul>

Amaral, V. (2021)

Os domínios das dimensões expostas nos três conceitos enunciados estão compilados na figura que a seguir apresentamos a qual, permite uma visualização integrada das representações conceituais e das suas coordenadas que considerámos expor, e também permite especificar as asserções temáticas no seu espaço de agregação abstrata, inerente ao processo interpretativo conseguido no âmbito do desenvolvimento teórico.

**Figura 3 - Visualização integrada da representação dimensional dos conceitos: Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar**



Fazemos notar que, com reserva a toda a polissemia possível, a terminologia que empregamos neste contexto, foi posteriormente convertida numa outra, sem perda de significado, as dimensões foram traduzidas em categorias temáticas e os indicadores foram vertidos em temas de análise. Vale neste intento a nota extraída da documentalista Olga Bessa Mendes referindo que “o termo é uma unidade lexical que representa uma unidade de conhecimento e é usada na comunicação em diversos contextos” e, na perspectiva da socioterminologia de François Gaudin, aquela autora também transcreve, “define ou fixa, como sendo o estudo da circulação de termos em sincronização e diacronia, e que inclui a análise e a modelação das significações e das conceptualizações” (Gaudin, 2005, p.81, como citado em Mendes, 2009, p.353).

### ***1.3.2 Bases para Hipóteses Explicativas***

Prosseguindo com a descrição da estruturação de dispositivos de base para a realização do processo de desenvolvimento empírico que foi preparado, passamos agora a expor o que Clara Pereira Coutinho reporta, referindo-se à psicóloga e investigadora María Cristina Cardona Moltó, a qual indica que, “em estudos qualitativos, podem ser formuladas hipóteses indutivas, que nascem das observações do investigador, como forma de orientar o processo de recolha de dados” (Cardona Moltó, 2002, como citado em Coutinho, 2014, pp. 66-67).

Consequentemente, ainda que, na pesquisa qualitativa o pesquisador evite construir teorias explicativas plausíveis à priori, considerámos que, em complemento à construção do presente modelo de análise e com vista a produzir significado com o que é pretendido, a problemática enunciada anteriormente, suportada nas três questões derivadas do questionamento de partida e no próprio enquadramento teórico desenvolvido, sugere que a nossa investigação possa também desenvolver-se no espaço de construção do conhecimento, como propõe Gabriel Mithá Ribeiro (Ribeiro, 2018, p.120), em torno da formulação de hipóteses explicativas, com o intuito de orientar o processo de recolha de dados.

Logo, as hipóteses explicativas que elencámos, diretoras para o trabalho, sem contudo serem determinantes, introduzirem rigidez ou imporem expectativas prévias, e em improcedente combinação ou complemento científico com laivos de um modelo de investigação hipotético-dedutivo, do paradigma quantitativo (Coutinho, 2014, p.65), foram colocadas em “resposta provisória (por hipótese ou pressuposição) ao questionamento de partida” (Quivy & Campenhoudt,

2005, p.120), através de proposições coerentes que exprimem a nossa consciência imediata, com base na investigação exposta até ao momento.

Assim, ligadas à estrutura teórica desenvolvida até ao momento (Fortin, 1999, p. 102), colocamos as seguintes exposições em desafio arbitrariamente suposto, as quais para além de possibilitarem a sua negação, possibilitam questionamentos: na ordem do “*O quê(?)*” – determinante da natureza do objeto da investigação; na ordem do “*De que modo(?)*” – determinante do processo de conhecimento científico conseguido; e na ordem do “*Para quê(?)*” – determinante da finalidade da presente atividade científica:

1. Com o ritual como um sistema culturalmente construído através de comunicação simbólica, integrando um conjunto de significados, atribuindo-lhes consistência e contexto e justificação e legitimidade, o professor pode replicar dentro de contextos que lhe são preexistentes, em resultado da história pessoal do indivíduo, das suas experiências de vida, dos seus contactos com coetâneos, na partilha de objetivos, regras e valores, que são entre outros, distintos do contexto que vive no presente, para orientar o sentido das suas ações em padrões que parecem ser independentes da apreensão que cada um faz deles, definindo assim a sua identidade (profissional e social);
2. As múltiplas identidades (profissionais e sociais) que se constroem dinamicamente, ao longo do tempo, nos diferentes contextos ou espaços situacionais em que os atores educativos participam na realidade escolar, incorporam características, hábitos e valores compartilhados, para determinar a sua ordem escolar, e constituírem-se como o alicerce na busca da preservação da sua afirmação e sobrevivência, não só através de uma estrutura normativa (padrões esperados de comportamentos e interação – em valores, normas e expectativas de desempenhos) mas também de uma estrutura de ação (padrões de comportamento e de interação);
3. Quando se torna evidente o autoritarismo e o descarte das normas da instituição, em função da ordem escolar onde se insere, as relações sociais do(s) professor(es), como atores sociais, correm o risco de se decomporem através da utilização de uma atitude de interação reativa, destrutiva daquelas relações sociais, como resposta à exclusão ou à incongruência com as identificações de que são objeto, nas quais se destacam a pouca flexibilidade para a adaptação a outras exigências internas ou externas, ou de nível mais profundo.

Seguindo Fortin (1999), procedemos à aplicação da ordem dos questionamentos sugeridos, a uma hipotética instituição educativa o que determinou o Quadro 8 apresentado a seguir:

**Quadro 8 - Demandas incorporadas nas hipóteses explicativas**

Demanda	Exposição em desafio suposto
<b>Hipótese 1</b>	<b>O quê?</b> Nesta escola, com o ritual como um sistema culturalmente construído através de comunicação simbólica, integrando um conjunto de significados, atribuindo-lhes consistência e contexto e justificação e legitimidade, o professor pode replicar dentro de contextos que lhe são preexistentes;
	<b>De que modo?</b> em resultado da história pessoal do indivíduo, das suas experiências de vida, dos seus contactos com coetâneos, na partilha de objetivos, regras e valores, que são entre outros, distintos do contexto que vive no presente;
	<b>Para quê?</b> para orientar o sentido das suas ações em padrões que parecem ser independentes da apreensão que cada um faz deles, definindo assim a sua identidade (profissional e social).
<b>Hipótese 2</b>	<b>O quê?</b> Nesta escola, as múltiplas identidades (profissionais e sociais) que se constroem dinamicamente, ao longo do tempo, nos diferentes contextos ou espaços situacionais em que os atores educativos participam na realidade escolar;
	<b>De que modo?</b> incorporam características, hábitos e valores compartilhados;
	<b>Para quê?</b> para determinar a sua ordem escolar, e constituírem-se como o alicerce na busca da preservação da sua afirmação e sobrevivência, não só através de uma estrutura normativa (padrões esperados de comportamentos e interação – em valores, normas e expectativas de desempenhos) mas também de uma estrutura de ação (padrões reais de comportamento e de interação).
<b>Hipótese 3</b>	<b>O quê?</b> Nesta escola, quando se torna evidente o autoritarismo e o descarte das normas da instituição, em função da ordem escolar onde se insere, as relações sociais do(s) professor(es), como atores sociais, correm o risco de se decompor;
	<b>De que modo?</b> através da utilização de uma atitude de interação reativa, destrutiva daquelas relações sociais;
	<b>Para quê?</b> como resposta à exclusão ou à incongruência com as identificações de que são objeto, nas quais se destacam a pouca flexibilidade para a adaptação a outras exigências internas ou externas, ou de nível mais profundo.

Amaral, V. (2021)

O quadro 8, promove a distribuição do texto composto em cada uma das nossas hipóteses explicativas, pelos três questionamentos colocados por Fortin, conferindo e tornando coerente o conteúdo das hipóteses explicativas pela adequada construção de sentido entre eles.

**Quadro 9 - Alinhamento entre as questões derivadas, os objetivos específicos e as hipóteses explicativas**

<p><b>O Objetivo Geral</b> do trabalho de investigação:                  - Elencar e enquadrar, o papel dos rituais de interação entre docentes no contexto escolar, abordando, na perspectiva do docente, a complexidade da sua operacionalização.</p>			
<p><b>A Questão Norteadora (ou Pergunta de Partida)</b> constitui-se pela questão de saber:                  - Se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente, a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal, e                  - Se a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente por áreas administrativas, promovem a alteração de hábitos e interferem nas imagens e expectativas que se formulam a seu respeito, alterações essas que levam os atores educativos a agir em conformidade, seguindo ou não a ordem subjetiva ou normativa instituída.</p>			
<p><b>O Ponto Conceptual 1</b> do Enquadramento Teórico:                  A regulação do docente pelos rituais.</p>	<p><b>O Ponto Conceptual 2</b> do Enquadramento Teórico:                  Os rituais na construção de identidades docentes.</p>	<p><b>O Ponto Conceptual 3</b> do Enquadramento Teórico:                  A contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar.</p>	
<p><b>A Questão Derivada 1 (ou Pergunta Derivada 1)</b>                  De que modo os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho?</p>	<p><b>A Questão Derivada 2 (ou Pergunta Derivada 2)</b>                  De que modo o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes?</p>	<p><b>A Questão Derivada 3 (ou Pergunta Derivada 3)</b>                  De que modo a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido?</p>	
<p><b>O Objetivo Específico 1</b>                  Analisar a regulação do docente através da ritualização resultante de experiências de vida, servindo de ponte entre os atores educativos, em distintas comunidades e culturas;</p>	<p><b>O Objetivo Específico 2</b>                  Compreender como o docente identifica, valoriza e legitima as práticas consagradas pelos usos/hábitos relacionais e pelas suas normas;</p>	<p><b>O Objetivo Específico 3</b>                  Identificar os fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e a sua influência na ordem escolar;</p>	<p><b>O Objetivo Específico 4</b>                  Reconhecer os benefícios/prejuízos na criação de rotinas como normativos reguladores de comportamentos e geradores de cultura docente e ordem escolar.</p>
<p><b>A Hipótese Explicativa 1</b>                  Com o ritual como um sistema culturalmente construído através de comunicação simbólica, integrando um conjunto de significados, atribuindo-lhes consistência e contexto e justificação e legitimidade, o professor pode replicar dentro de contextos que lhe são preexistentes, em resultado da história pessoal do indivíduo, das suas experiências de vida, dos seus contactos com coetâneos, na partilha de objetivos, regras e valores, que são entre outros, distintos do contexto que vive no presente, para orientar o sentido das suas ações em padrões que parecem ser independentes da apreensão que cada um faz deles, definindo assim a sua identidade (profissional e social);</p>	<p><b>A Hipótese Explicativa 2</b>                  As múltiplas identidades (profissionais e sociais) que se constroem dinamicamente, ao longo do tempo, nos diferentes contextos ou espaços situacionais em que os atores educativos participam na realidade escolar, incorporam características, hábitos e valores compartilhados, para determinar a sua ordem escolar, e constituem-se como o alicerce na busca da preservação da sua afirmação e sobrevivência, não só através de uma estrutura normativa (padrões esperados de comportamentos e interação – em valores, normas e expectativas de desempenhos) mas também de uma estrutura de ação (padrões reais de comportamento e de interação);</p>	<p><b>A Hipótese Explicativa 3</b>                  Quando se torna evidente o autoritarismo e o descarte das normas da instituição, em função da ordem escolar onde se insere, as relações sociais do(s) professor(es), como atores sociais, correm o risco de se decomporem através da utilização de uma atitude de interação reativa, destrutiva daquelas relações sociais, como resposta à exclusão ou à incongruência com as identificações de que são objeto, nas quais se destacam a pouca flexibilidade para a adaptação a outras exigências internas ou externas, ou de nível mais profundo.</p>	

Amaral, V. (2021)

Por sua vez, o Quadro 9 da página anterior, expõe o alinhamento das hipóteses explicativas, com as questões e os objetivos da investigação, sendo possível verificar que foi mantida a sua coerência alinhada na vertical, estabelecendo relação entre suas partes.

### ***1.3.3 Referenciais Cruzados***

Os subcapítulos anteriores (1.2, 1.3.1 e 1.3.2) configuram a disponibilização de guias e de pontos de referência cruzados definidores de uma categorização dos dados a recolher, como será desenvolvido mais adiante. Ou seja, o conjunto das dimensões (ou categorias de análise) e respectivos indicadores (ou temas de análise) e dos nossos objetivos específicos, aliados com as nossas hipóteses explicativas e em combinação com o seu cabimento contextual, originalmente induzido na investigadora (já que se ajustam ou se coadunam ao desenvolvimento heurístico encetado no enquadramento teórico da investigação), constituíram-se em referencial de combinação cruzada tão explícita quanto possível, definindo assim um sistema de categorias e ordem para a repartição dos dados pertinentes recolhidos, sendo úteis e determinantes para o estudo empírico, à medida que forem sendo encontrados (L. Bardin, 2002, p.119). Reafirmamos, que o sistema de referências assim constituído, se destinou a permitir, para a investigadora, a organização da análise interpretativa dos dados recolhidos com o instrumento de investigação, em concorrência com toda a documentação compilada, servindo de compilador articulado e destinando-se à organização dos resultados que foram sendo observados, no universo do seu múltiplo significado, incluindo o seu confronto.

Regressando à preparação prévia ou à priori, do conjunto das dimensões (ou categorias de análise) e respectivos indicadores (ou temas de análise), longe de qualquer influência que a sua preparação antecipada possa ter exercido sobre a interpretação de dados, a sua configuração procurou, tão só, a maior representação em validade para essas categorias e temas, com vista à especificação do melhor direcionamento do processo de classificação de dados. Este trabalho prévio, de categorização da abordagem aos dados com enfoque no enquadramento teórico, não significa ou, não foi determinante para a atribuição do epíteto de quantitativista à subsequente análise de conteúdo dos dados, “a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem” (Bardin, 2002, p.114). Assim, a preparação prévia que desenvolvemos, sendo uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto” (Bardin, 2002,

p.110), originou categorias pré-definidas, “não estando ligadas a categorias que deem lugar a frequências, suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis” (Bardin, 2002, p.115). Porém, sem desvirtuar a característica qualitativa da investigação, não podemos deixar de voltar a referir que a análise de conteúdo dos dados se desenvolveu em improcedente combinação ou complemento científico com laivos de um modelo de investigação hipotético-dedutivo, do paradigma quantitativo, ou como refere Bardin “Enfim, precisemos que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos” (Bardin, 2002, p.115).

Retomando a formação das interpretações que determinaram a explicação da realidade em equação no trabalho de investigação desenvolvido, reconhecemos que a relação sujeito-objeto desenvolvida no decurso da recolha da informação, se marcou pela situação comunicativa de conhecimentos, na partilha de sentidos e experiências entre sujeitos, “por ligação e dotação de saberes e de experiências que se lhes reconhece” (Fortin, 1999, p. 148). Assim, prevendo a recolha de dados com pormenores descritivos, a investigação processou-se segundo uma abordagem qualitativa, corroborando a nota introdutória ao presente estudo empírico. Os dados recolhidos, em estrito cumprimento com os procedimentos éticos da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014), entretanto revista para a sua nova versão em 2ª edição (2020), e do Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015), constituíram-se seguindo o compilador construído, fundamentalmente, a partir da análise indutiva e interpretativa de transcrições de entrevistas, com o respeito pela forma como os dados foram registados ou transcritos, “não tanto com o objetivo de confirmar ou infirmar as hipóteses explicativas construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 2013, pp.48-51).

Sem perder de vista que esta investigação se situava no âmbito educacional, em especial, na sua vertente interpretativa e em “teoria fundamentada com o objetivo de gerar teorias a partir de dados colhidos no terreno e junto de pessoas que possuem uma experiência pertinente” (Fortin, 1999, p. 148), pela investigação de ideias e encontrando os significados de ações individuais, mas também de situações, na sequência de interações sociais, introduzimos aqui, o que é referido na obra conjunta dos professores Leandro da Silva Almeida e Teresa Freire (2017) “as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interativa da sua construção e a

necessidade de se colocar na perspectiva do outro como condição prévia ao conhecimento e à explicação (...). Reconhece-se que as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas” (Almeida & Freire, 2017, p.68). Assim, pelas suas características próprias e específicas, a metodologia que seguimos nesta investigação e que apresentamos nos subcapítulos seguintes, “tornando-se difícil antever a defesa e aplicação de princípios (...) de objetividade e validade” (Almeida & Freire, 2017, p.69), recorreremos ao método de contrastação subjetiva, de elementos essenciais e constitutivos, assente nos significados ou definições em processo de interpretação, dos pontos de interseção entre o que concebemos na nossa experiência e o significado que as pessoas (os sujeitos envolvidos na investigação) atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 2013, pp.55-56).

#### **1.4 Sujeitos Participantes**

Consequente de uma amostragem com característica relevante e significativa para o efeito, e decorrente de um grupo heterogéneo de indivíduos que estava disponível no momento, como também em função das hipóteses de trabalho e da margem de manobra da investigadora, o campo de análise foi circunscrito ou concentrado num grupo profissional de docentes de dimensão reduzida, constituindo-se em fontes múltiplas para a procura de evidências, com o aproveitamento do desenvolvimento de linhas de investigação convergentes “obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2001, p.221). Tratou-se de fazer a apreciação de docentes, do seu comportamento de conjunto, na perspectiva do pensar e agir e em especial “as suas estruturas e relações sociais que o faz funcionar e mudar ou adaptar” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp.157-158), e não os comportamentos, por si próprios, enquanto unidade docente. Tratou-se de apreciar docentes enquanto pessoas inseridas na sua classe profissional e não de docentes inseridos numa dada organização educativa, ou outra subjacente.

O número de oito sujeitos participantes, motivados e voluntariamente dispostos e disponíveis para contribuir com informações relevantes, seguindo o exposto pela pesquisadora Maria Cecília Minayo (Minayo, 2017), no seu título em revista da especialidade sobre *Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa - Consensos e Controversas*, situando-se em quantidade, em função do que foi capaz de refletir as múltiplas dimensões do fenómeno em pesquisa e que se expressou

através da busca da qualidade das ações e das interações no decorrer da sua participação no processo (Minayo, 2017, p.10), foi sustentado do seguinte modo:

Não há medida estabelecida a priori para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa. Igualmente, não existe um ponto de saturação a priori definido, e nunca a quantidade de abordagens em campo pode ser uma representação burocrática e formal estabelecida em números (Minayo, 2017, p.10).

Não estando em jogo a soma das individualidades, o conjunto participante em estudo na nossa investigação qualitativa, ainda que possa ser duvidosa a sua significância, constituiu-se à partida, na procura de docentes, em dois grupos de sujeitos em comparação e com diversidade máxima de perfis: “Docentes no Ativo” e “Docentes Aposentados”, podendo ainda distinguir-se a sua diversidade, pelas idades, pelos grupos disciplinares e pelas situações profissionais. Assim, a investigação aproveitou um grupo heterogêneo de oito sujeitos docentes, indicados por interpostos contactos, sendo não conhecidos da investigadora e/ou entre si, e provenientes de contextos de ensino e locais distintos, o qual considerámos “terem em comum a suficiente experiência de vida que lhes permite serem socialmente representativos” (Amado, 2016, p.120), ainda que, a sua significância (o seu número) pudesse oferecer dúvidas quanto ao domínio do grupo profissional que esboçava.

Em reforço ao exposto, introduzimos nesta oportunidade, o artigo elaborado pela investigadora Nilma Crusoé (2004) a qual, apresentando os pressupostos do psicólogo social Serge Moscovici (1978) e suportada na sua “Teoria das Representações Sociais”, permite extrapolar que o grupo de pessoas envolvidas na nossa investigação, sendo constituído por pessoas no ativo e por pessoas aposentadas, detém uma modalidade de conhecimentos sustentado tanto por conhecimentos oriundos da experiência quotidiana, como pela reapropriação de significados historicamente consolidados, de adição e transformação, obtidos no meio onde desenvolvem ou desenvolveram a sua atividade docente, transformando-se em teoria ou senso comum circunscrito a essa atividade, um senso comum, “com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias” (Moscovici, 1978 como citado em Crusoé, 2004, p.108). Neste sentido, Maria Cecília Minayo (2018) referindo-se ao fenomenologista Alfred Schütz (1982), destaca que “o senso comum contém a verdade da experiência e da vivência orientada coletivamente para o que é correto,

plausível e prático (...) de tipificação da realidade, que vem da cultura ou é acrescentada a ela” (Schütz, 1982, como citado em Minayo, 2018, p.148).

Como se depreende pelo próprio desenvolvimento do estudo empírico, desprezando o tempo despendido na recolha e tratamento da informação recolhida, mas não esquecendo que “um pesquisador experiente sempre pode puxar mais um fio para aprofundar sua reflexão sobre determinado objeto” (Minayo, 2017, p.6), considerámos que, a partir daqueles dois grupos de sujeitos em comparação, “Docentes no Ativo” e “Docentes Aposentados”, a riqueza e relevância significativa dos dados coletados em confronto entre si, e em confronto com a literatura compilada, se achou em qualidade adequada, com detalhe suficiente e com apreciável riqueza individual, pelos múltiplos conceitos, dimensões e indicadores em que se distribuíram esses dados recolhidos, tendo-se percebido, como os sujeitos da investigação interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social escolar em que vivem ou viveram.

Em grelha de distribuição como a seguir indicamos, apresentamos a caracterização sumária dos oito sujeitos participantes na presente investigação. Nessa caracterização e em respeito pelas prioridades fixadas da Comissão Europeia para o próximo programa de financiamento de Investigação e Inovação, o Horizonte Europa, foi inserida a dimensão sexo, se bem que a mesma não tenha constituído uma variável do estudo.

**Quadro 10 - Sujeitos participantes**

<b>Entrevistado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Área de docência Grupo</b>	<b>Ativo ou Reformado</b>	<b>Tempo na docência</b>	<b>Percurso docente (nº de escolas)</b>
<b>E1</b>	Feminino	Licenciatura em Artes Plásticas	Artes Visuais 600	Reformado	40 anos	20 (Ensino Público)
<b>E2</b>	Feminino	Licenciatura em Humanidades.	Português 300	Ativo	31 anos	7 (Ensino Público)
<b>E3</b>	Feminino	Mestrado em Literatura; Licenciatura em Português e Francês.	Português 300	Ativo	30 anos	6 (Ensino Público) 1 (Univ. Pública)
<b>E4</b>	Feminino	Licenciatura em Ciências Religiosas; Especialização em Educação Especial.	Educação Especial 910	Ativo	22 anos	7 (Ensino Público)
<b>E5</b>	Feminino	Licenciatura em Matemática.	Matemática 500	Ativo	10 anos	6 (Ensino Público)
<b>E6</b>	Feminino	Licenciatura em História.	História 400	Reformado	36 anos	3 (Ensino Público)
<b>E7</b>	Masculino	Licenciatura em História; Bacharelato em Filosofia.	História 400	Reformado	40 anos	6 (Ensino Público)
<b>E8</b>	Masculino	Licenciatura em Artes Plásticas.	Artes Visuais 600	Ativo	15 anos	6 (Ensino público e cooperativo)

Amaral, V. (2021)

### 1.5 Recolha de Dados – Instrumento e Procedimentos

Em função da formulação do nosso problema, e com vista ao tratamento e operacionalização dos conceitos expostos e respetivos indicadores, preparámos um instrumento prévio para a observação do que nos propusemos desenvolver. Tratou-se de gerar a compilação de um referencial teórico com vista à orientação da recolha dos dados, com a preparação prévia de um “Guia” para a produção da informação e validação de resultados recolhidos. Como referimos, essa compilação de referenciais serviu para a condução e desenvolvimento do instrumento de observação no espaço relacional, entre o sujeito participante e a investigadora, adequando-se à busca dos significados

atribuídos à experiência do docente no âmbito temático da nossa investigação, por meio do instrumento de observação por nós eleito, a entrevista individual semiestruturada em profundidade, em conformidade com o exposto na obra conjunta das autoras Maria Virgínia Rosa e Marlene Arnoldi (2014), com o título “A Entrevista na Pesquisa Qualitativa”, quando nomeadamente se referem aos autores Thompson (1992), Burke (1977) e Biasoli-Alves (1998), expondo:

A Entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças e valores, permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade. (Rosa & Arnoldi, 2014, pp. 11-12)

Assim, para a criação do instrumento capaz de produzir as informações necessárias e adequadas, no sentido da desejada análise indutiva e interpretativa de dados, foi estabelecido um Guia de Entrevista contendo os tópicos e contextos dos quesitos a colocar, na procura de relatos e significado das experiências, em qualidade, profundidade e detalhe, também eles contextualizados. Considerando como fundamental o contexto proporcionado durante a entrevista, como um terreno “gerador de significados”, que influenciam decisivamente a construção destes por parte dos participantes nesta investigação, procurámos, enquanto entrevistadora, desempenhando o papel de facilitadora ou maiêutica, promover a reflexão “nosce te ipsum” e proporcionar o diálogo e/ou conversações a respeito dos rituais de interação do docente, em esquema não rígido, deixando fluir a narrativa, “permitindo que o sujeito (entrevistado) discorra e verbalize os seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (Rosa & Arnoldi, 2014, p.21), exigindo ao entrevistador “ser capaz de improvisar, durante a realização da entrevista” (Rosa & Arnoldi, 2014, p.36) e faça uso de “táticas que auxiliem o entrevistador no seu posicionamento adequado perante o entrevistado” (Rosa & Arnoldi, 2014, p.36).

Neste sentido, e sem que se proporcionem formulações textuais de perguntas nem a sugestão de respostas (Rosa & Arnoldi, 2014, p.31), as seguintes temáticas norteadoras ou subsidiárias, cuja ordem não foi necessariamente seguida, constituíram-se em livre referencial num Guião de Entrevista ([Ver Anexo B](#)), onde se destacam os seguintes pontos marcantes:

- O Momento Formal ou dos formalismos = que compreendeu os aspetos formais a ter em conta, uma vez que o instrumento de investigação lida com pessoas possuindo direitos e a quem são devidas obrigações morais. Logo, devemos salientar que, em respeito com os princípios éticos de consentimento informado e esclarecido e de confidencialidade / privacidade orientados pelo *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica em Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (SPCE, 2014 e SPCE, 2020), “num quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência, (...) em linha com as recomendações internacionais e nacionais sobre ética e investigação científica (...) e em atuação conforme com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e nas diversas Convenções das Nações Unidas referentes à proteção e promoção dos direitos universais” (SPCE, 2020, pp. 9-11), assim como, respeitando o *Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa* (UCP, 2015), o desenvolvimento de cada entrevista foi antecedido pela intervenção solene e formal de duas circunstâncias importantes. Uma primeira circunstância, correspondente à prestação das notas explicativas e informativas sobre o trabalho de investigação e da entrevista, com vista à livre e esclarecida participação de cada interveniente no presente estudo, através da consecução do Termo de Consentimento Informado, em duplicado e devidamente assinado ([Ver Anexo C](#)). A segunda circunstância, correspondente ao de um Protocolo de Entrevista propriamente dito ([Ver Anexo D](#)), reunindo os objetivos e âmbito do trabalho em curso, tendo sido apresentado em texto e em duplicado, para a adequada assinatura pela investigadora e pelo entrevistado.

- O Momento Inicial ou motivacional = correspondendo ao processo motivacional e de envolvimento na entrevista, este momento para além da criação de um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado, acomodou a informação e esclarecimento do entrevistado, em traços gerais, sobre o perfil do entrevistador e sobre a investigação em desenvolvimento. Neste sentido foram descritos ao entrevistado, de forma sucinta, o âmbito e os objetivos do trabalho de investigação solicitando a colaboração do entrevistado para a recolha de dados pertinentes de acordo com os objetivos elencados, e também, requerendo ao entrevistado a sua autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio, bem como a sua autorização para a transcrição e utilização de recortes dos discursos recolhidos. Nesta ocasião o entrevistado foi informado sobre a previsível duração da entrevista em cerca de 60 minutos, podendo ser menos ou

mais longa, em função do arbítrio do entrevistado no decurso da mesma. Foi também comunicado ao entrevistado que, após tratamento, o texto da entrevista transcrita, seria remetido para retificação e/ou complemento de informações achadas necessárias.

- O Momento de Caracterização do Entrevistado = acomodando a recolha de dados sobre o percurso profissional e de vida escolar do entrevistado, foi solicitada a descrição, em traços gerais, dos dados biográficos do entrevistado, idade, formação, tempo de serviço, número de escolas onde lecionou, localização, níveis etários dos alunos, e outro(s) contexto(s) histórico(s) relevantes.

- O Momento de Realização da Entrevista = correspondendo ao processo comunicativo para a captura de informações com pertinência adequada, com avaliação da motivação, relação interpessoal e sintonia entre entrevistado e entrevistador, sendo induzida a participação na recolha de informações pertinentes sobre a docência que pratica ou praticou. Foram colocadas diversas questões, das quais se salientam: A questão sobre os conceitos de ensino, do papel do professor e contributos para a construção da sua identidade e em resultado da história pessoal do entrevistado, das suas experiências de vida, dos seus contactos com outros docentes, na partilha de objetivos, regras e valores, entre outros, expressando a orientação do sentido das suas ações para a definição da sua identidade enquanto docente (profissional e social); As questões de ordem motivacional, por que optou pela profissão de professor, como se define como professor relativamente à postura, aos valores e às crenças, que retrato faz dos seus antigos professores; As questões relativas às dimensões motivacional e construtora do entrevistado enquanto docente, indagando sobre os fatores de realização pessoal, influências, experiências, heranças, (des)ânimo e sobre os fatores considerados valiosos e/ou obsoletos, acerca dos saberes, valores, rotinas, e maneiras de ser próprias da experiência escolar; As informações relativas às dimensões simbolizadora e valorativa e às dimensões reguladora e deontológica para a docência, questionando sobre a opinião acerca dos temas como o poder, a autoridade, o controlo, o legitimação, a justificação, os saberes, e outros, assim como as regras, as normas, os usos, as posturas, os valores, a ética, as crenças, a missão; As informações relativas às dimensões processual e representativa entre pares docentes, indagando sobre o processo relacional que utiliza ou utilizava, nomeadamente em estratégias de interação com os pares e restantes atores educativos, a imagem de si, o seu saber ser e o seu parecer; Reunir informações relativas às dimensões disciplinar e sancionatória do docente, bem como as dimensões de perpetuação e autenticidade

envolvidas, sobre os indicadores da cultura, da tradição, das vivências e histórias, e a sua envolvência na conduta, na competência, nos valores, na legalidade e obrigações da sua pessoa, enquanto docente.

- O Momento de Encerramento = correspondendo à recolha das impressões do entrevistado sobre a entrevista, promovendo a aceitação do encerramento da entrevista com o recapitular sucinto dos principais aspetos recolhidos na entrevista, recolhendo as impressões dos entrevistados e apresentando os devidos agradecimentos pela disponibilidade oferecida com a conceção da entrevista.

Em função do procedimento acima descrito para a recolha de dados, o referido procedimento desenvolveu-se face a face pela própria investigadora, em presença com os entrevistados focalizados “(...) na compreensão das perspetivas destes sobre as suas vidas, experiências ou situações, expressas com as suas próprias palavras” (Taylor e Bogdan, 1998, p.77 como citado em Coutinho, 2017, p.175), adaptando as questões e/ou solicitando informações sempre que tal se verificava importante. Tendo-se privilegiado a escolha pelo entrevistado, do dia, da hora e do local de realização da entrevista, as entrevistas, presenciais na sua totalidade, decorreram no local de residência ou sala privada de cada entrevistado, desenvolvendo-se por um tempo total entre cerca de 45 e 90 minutos.

De acordo com consentimento expreso, as diferentes entrevistas foram registadas e gravadas em suporte digital de áudio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas sendo então assim, considerados como dados qualitativos para tratamento, o conjunto da transcrição de cada entrevista a partir do seu registo sonoro gravado. As referidas transcrições foram obtidas através de um aplicativo de extensão, disponibilizado pelo “Google Docs” e compatível com os vulgares processadores de texto. O referido aplicativo funciona de forma assíncrona, no navegador da internet “Google Chrome”, requerendo, para tal, a prévia configuração interna do som do computador através da instalação do “plug-in” para “Windows”, “VB-CABLE Virtual Audio Device”.

A identificação do conjunto de registos tratados com o transcritor, processou-se através de um cabeçalho, reunindo o código atribuído ao entrevistado, data, local e duração da entrevista, e outras

informações de indexação, permitindo a devida referência posterior dos segmentos destacados destinados a tratamento em conformidade. A transcrição integral de cada entrevista, devidamente corrigida nas suas falhas ou omissões, foi coligida e encontra-se compilada em separado. O quadro 10, que expomos a seguir, apresenta o local de realização e a duração de cada entrevista.

**Quadro 11** - *Listagem dos entrevistados (siglas identificadoras, local e duração das entrevistas)*

<b>Entrevistado</b>	<b>Local da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
E1	Residência do entrevistado	1 hora e 33 minutos
E2	Residência do entrevistado	53 minutos
E3	Residência do entrevistado	1 hora e 02 minutos
E4	Residência do entrevistado	47 minutos
E5	Sala de explicações do entrevistado	44 minutos
E6	Residência do entrevistado	52 minutos
E7	Residência do entrevistado	43 minutos
E8	Residência do entrevistado	54 minutos

Amaral, V. (2020)

## **1.6 Análise de Dados – Procedimentos e Critérios de Apresentação**

A tarefa analítica de interpretar, tornando compreensíveis os materiais recolhidos e tornando a análise conceptualmente manipulável (Bogdan & Biklen, 2013, pp.205-206), decorreu de modo mais formal, quando a totalidade dos dados foi recolhida (todas as entrevistas transcritas e posteriormente corrigidas e ratificadas pelo próprio entrevistado).

Em face do volume de informação recolhida, para a escolha da técnica de análise de dados, elegemos a análise de conteúdo das entrevistas transcritas, tendo optado por uma metodologia que não recorre a qualquer aplicação informática específica para o tratamento de conteúdos, seguindo o entendimento de que, “as questões da inferência (interpretativa), devido às características do

conteúdo das causas ou dos efeitos das mensagens”, poderiam ser prejudicadas ou afetadas (L. Bardin, 2002, p.24) ou, seguindo a mesma autora, por não se tratar de “trabalhar a palavra”, mas visando “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica e outras, por meio de um mecanismo (...) com base em indicadores” (L. Bardin, 2002, p.44), e ainda, prosseguindo com a mesma autora, Laurence Bardin referindo-se à mensagem incorporada no conteúdo em análise, “o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (L. Bardin, 2002, p.46).

A estruturação que implementámos, servindo como orientação para a recolha dos dados e constituindo-se como critério de análise, no sentido da sua adequação para o desejado tratamento posterior de análise de conteúdo, em inferências consequentes do método que procuramos adotar situado em combinação com interpretação controlada, pela sua análise e síntese, passou pelos seguintes processos de preparação ou regulação:

- Definição de eixos de análise, compondo a espinha dorsal da estrutura;
- Integração de categorias de codificação e temas de análise, em distribuição pelos eixos de análise definidos.

Distante do que pode ser atribuído como critério subjetivo da investigadora, a definição dos eixos de análise na estruturação que é agora exposta, encontra-se sustentada e fundamentada nos “eixos de reflexão e interpretação” (Beaud, 2020, p.63) explorados através das ferramentas conceptuais definidas na bibliografia consultada, nomeadamente aquela que permitiu a determinação e fixação dos objetivos da pesquisa (subcapítulo 1.2) e aquela que se expressa em corolário ao desenvolvimento da construção do modelo de análise do nosso estudo (subcapítulo 1.3), em coerência com um propósito de “adequação ao domínio e ao objetivo pretendidos” possibilitando uma posterior “técnica de análise de conteúdo (...) reinventada” (Bardin, 2002, p.31).

De modo idêntico, para a integração das categorias de codificação e temas de análise ou unidades de sentido, incorporámos os atributos conferidos pela definição das dimensões e indicadores conceptuais listados no subcapítulo 1.3.1 - As Bases para os Conceitos Escolhidos, nomeadamente os itens compilados nos três quadros, [Quadro 5](#) - Dimensões e Indicadores no Conceito Ritual

Docente, [Quadro 6](#) - Dimensões e Indicadores no Conceito Identidade Docente e [Quadro 7](#) - Dimensões e Indicadores no Conceito Ordem Escolar. Reafirmamos que esta prévia integração das categorias de codificação e temas de análise, encontra-se sustentada e fundamentada também pela mesma autora Laurence Bardin, “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados” (Bardin, 2002, p.119), o que escora aquele sistema de categorias, em decorrência direta dos fundamentos teóricos ou hipotéticos desenvolvidos com a investigação (Bardin, 2002, p.119).

Explicitando, as várias categorias de dados foram distribuídas segundo os seguintes eixos de análise, (ou temas eixo em representação do domínio dos quatro objetivos da pesquisa, em redor dos quais se organizam os excertos dos discursos dos entrevistados):

- Primeiro eixo de análise – Sobre a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária: no relacionamento do docente com os seus pares pelas práticas, regras, valores, compartilha e outras. (texto recolhido a partir do primeiro objetivo da pesquisa, replicando a informação acessória de reforço em contexto);
- Segundo eixo de análise – Sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento do docente em resultado de experiência de vida acumulada, rotinas instituídas, cultura e/ou outras (texto recolhido a partir do segundo objetivo da pesquisa, replicando a informação acessória de reforço em contexto);
- Terceiro eixo de análise – Sobre os fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente: relações sociais do docente, flexibilidade, adaptação, autoritarismo, influências externas, sobrecarga, desânimo e outras. (texto recolhido a partir do terceiro objetivo da pesquisa, replicando a informação acessória de reforço em contexto);
- Quarto eixo de análise – Sobre a influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar: o docente e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras, normas, disciplina e/ou outras (texto recolhido a partir do quarto objetivo da pesquisa, replicando a informação acessória de reforço em contexto).

O Quadro 12 que a seguir expomos, apresenta a distribuição dos diferentes temas de análise, constituindo-se numa matriz estruturada em dimensões e indicadores, pelos conceitos que

definimos, em sistema de codificação não ambígua, possibilitando a seleção e agrupamento de ordens de dados em códigos distintos (Bogdan & Biklen, 2013, p.233). O quadro permite a organização dos dados segundo as suas categorias temáticas e temas de análise que expressam, atribuídos aos respectivos eixos de análise. Assim, cada um dos indicadores que consta dos quadros de conceitos (*Quadro 5, Quadro 6 e Quadro 7*), foi posicionado em relação a um eixo temático, de modo conexo com a dimensão que enquadra e com o atributo temático distintivo que expressa. Deste modo, resultaram 14 possibilidades de atribuição de dados ao primeiro eixo de análise, 13 possibilidades de atribuição de dados ao segundo eixo de análise, 7 possibilidades de atribuição de dados ao terceiro eixo de análise e 15 possibilidades de atribuição de dados ao quarto eixo de análise, perfazendo um total de 49 possibilidades de codificação de dados, em função da indução ou inferência, para a investigadora, que a análise do referido dado possa conduzir, expressos em termos de conceito, dimensão e indicador e respetivo eixo de análise.

Para a devida explicitação do significado destas possibilidades de codificação, damos como exemplo a incorporação de um recorte que respeita uma inferência da mensagem do seu conteúdo, atribuída ao primeiro eixo temático na dimensão da perpetuação, porque o trecho em análise expressa ou traduz o relacionamento do docente com os seus pares no âmbito da sua construção identitária, pelas suas vivências docentes decorrentes de experiências anteriores. O mesmo poderíamos construir, por inferência a partir de outros recortes, relativamente às restantes possibilidades da incorporação desses trechos, segundo um eixo e uma dimensão temática. Assim, assemelhando-se a uma regra semântica para o tratamento das entrevistas transcritas, os limites ou fronteiras para os domínios de possibilidades de codificação resulta da sobreposição simultânea de duas inferências da mensagem do seu conteúdo, o que determina a característica de clareza na inclusão ou exclusão do recorte extraído do texto.

De acordo com este desenvolvimento, a seleção dos recortes organizou-se segundo uma normalização de sentido, relativamente não só a um referente, como também relativamente “à ideia dominante ou principal, suficiente para o objetivo procurado” (Bardin, 2002, pp.106-107), como mais adiante desenvolvemos.

**Quadro 12 - Distribuição dos temas de análise referidos às suas categorias temáticas e eixos de análise**

Obs: Eixos de Análise de acordo com a definição dos *Objetivos da Investigação* (ver subcapítulo 1.2 do Estudo empírico)

		<b>Eixo de análise 1</b>	<b>Eixo de análise 2</b>	<b>Eixo de análise 3</b>	<b>Eixo de análise 4</b>		
<b>Categoria temática</b>		<b>Sobre a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária:</b>	<b>Sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento do docente em resultado de experiência de vida acumulada, rotinas instituídas, cultura e/ou outras.</b>	<b>Sobre os fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente: relações sociais do docente, flexibilidade, adaptação, autoritarismo, influências externas, sobrecarga, desânimo, etc.</b>	<b>Sobre a influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade<sup>(*)</sup> e da ordem escolar: o docente e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras, normas, disciplina e/ou outras.</b>		
<b>e</b>		<b>no relacionamento do docente com os seus pares pelas práticas, regras, valores, partilha, etc.</b>					
<b>tema de análise</b>					<small>(*) - da sua e da escolar</small>		
<b>Conceitos / Dimensões e indicadores</b> (ver subcapítulo 1.3 do Estudo empírico)	<b>Ritual docente</b>	- Reguladora	Hábitos, Regras, Normas;	----	----	Posturas, Costumes, Usos;	
		- Construtora	Conteúdos;	Experiências, Heranças;	----	----	Pensamentos;
		- Simbolizadora	Consistência;	Justificação, Controlo;	Legitimidade;	----	Poder, Autoridade;
		- Autenticidade	Verdade, Sinceridade;	----	Falsidade;	----	Transparência, Espelho;
		- Perpetuação	Vivências, História pessoal;	Tradição.	----	----	Cultura prévia;
		- Motivacional	Projeto de futuro, Realização pessoal.	----	Desânimo, Mal-estar docente.	----	Contextos preexistentes.
	<b>Identidade docente</b>	- Representativa	Imagem de si;	Imagem da profissão;	----	----	----
		- Processual	Social, Relacional, Interação;	Estratégia;	----	----	Sentido da ação;
		- Valorativa	----	Cultura, Interação;	----	----	Poder, Autoridade, Disciplina, Saberes;
		- Deontológica	Coerência.	Ética, Normas, Missão.	----	----	Atitude, Valores, Cumprimento.
	<b>Ordem escolar</b>	- Comportamental	Hábitos, Regras;	Normas, Padrões;	----	----	Atitudes, Valores;
		- Organizacional	Integração, Inserção;	Estrutura;	Contexto;	----	Acomodação;
		- Conceptualizadora	Partilha, Ação;	Deveres, Obrigações;	----	----	Respeito, Regulação;
		- Disciplinar	Conduta, Tolerância.	Obrigações;	Desvio;	----	Competência, Regulação, Percepção;
- Sancionatória		----	Razão.	Interesses, Influências, Negação.	----	Legalidade, Valores.	
<b>Transversal</b>	- Igualdade na diversidade	Participação, Envolvimento, Aceitação.	Respeito, Adequação.	Segregação, Marginalização, Exclusão.	----	Atitudes.	

Amaral, V. (2020)

Quanto ao procedimento de análise de dados, propriamente dito, o mesmo foi desenvolvido através de dois procedimentos. A primeira abordagem que desenvolvemos sobre os textos de cada uma das entrevistas transcritas passou pela enumeração e enquadramento em lista, do âmbito das questões e/ou discursos proferidos durante as entrevistas ([ver Anexo E](#)). Foi, assim, possível criar naqueles textos, uma codificação das separações situacionais do decurso de cada entrevista, já que, por vezes, o entrevistado retomava as questões de forma não sequencial. A leitura dos textos transcritos foi assim facilitada, assegurando-se uma leitura de segmentos equivalentes em âmbito, nos diferentes textos das entrevistas.

Posteriormente, e uma vez que foi preparado o procedimento de categorização de conteúdos como apresentado no *Quadro 12*, procedemos à organização dos conteúdos das entrevistas, através do recorte dos seus textos editados (L. Bardin, 2002, p.100). Para tal, aplicámos o critério de seleção dos recortes que, assentando na ordem semântica que expressam, pressupõem a aplicação do princípio da significação (produção de sentido) aos discursos proferidos pelos entrevistados. Os recortes foram extraídos de modo a ser possível a sua localização no texto original da entrevista transcrita, em autoria, página e âmbito, tendo lhes sido atribuída a nossa mesma classificação temática que foi feita, por eixos de análise, categorias de análise e temas de análise (ver Quadros 13 a 28). De notar que as apresentações expostas nestes Quadros 13 a 28, exibem, na sua coluna mais à direita, um campo do tipo auxiliar, criado com vista à indicação da atribuição do recorte no âmbito das questões ou dos discursos recolhidos nas entrevistas, seguindo a enumeração referida no Anexo E.

## **Capítulo 2 – Análise de Dados**

Ressalvando o facto do entrevistador e dos entrevistados pertencerem à mesma classe profissional, tivemos sempre presente o princípio de que a análise encetada se destinou a descobrir o significado da informação analisada, ou seja, aquilo que o autor da entrevista quer dizer, em relação ao ponto de vista do entrevistado. Diga-se, a este propósito, a referência que faz o investigador e psicólogo René L'Écuyer, citando Roger Mucchielli (Mucchielli, 1974, como citado em L'Écuyer, 2011):

A análise de conteúdo tem como «objeto privilegiado» (...) descobrir exatamente o que uma «mensagem significa» (...) não em relação a mim, destinatário ou recetor, mas em

relação ao transmissor e seu ao sistema de codificação, (...) não de acordo com a minha interpretação pessoal subjetiva, mas em relação às categorias imanentes nessa mensagem de objeto. (Mucchielli, 1974 como citado em L'Écuyer, 2011, p. 15)

Resumidamente, poderíamos dizer que, diferenciando-se do saber ou da aquisição do conhecimento traduzido nos discursos proferidos ou dos seus fundamentos, a análise de dados centrou-se, não na procura do foco em motivação ou psicologia individual, mas, em vez disso, buscou identificar o contexto e condições, que habilitaram ou determinaram as condutas individuais descritas, integradas na temática procurada, de interação ritualizada entre docentes. Assim, como já referimos, a análise discursiva de dados propriamente dita, resultou no enquadramento de recortes discursivos ou partes consideradas importantes, remetidas às categorias temáticas previamente criadas e organizadas segundo o Quadro 12. Procurámos remeter os recortes significativos dos discursos, de acordo com a nossa interpretação, tendo em atenção, em primeiro lugar, o seu ajuste em harmonia e sentido com o eixo de análise que traduziam e posteriormente, considerando o seu enquadramento e tendo em conta a sua coerência com o sentido conceptual que expressavam.

Como já foi exposto, a construção prévia de uma metodologia para o tratamento dos recortes discursivos, resultou do enquadramento teórico considerado para a investigação, pelo que, reafirmamos que as dimensões e os indicadores temáticos e os eixos de análise, não tendo sido determinados em função de hipóteses, são fruto do trabalho desenvolvido com vista a uma adequação e preparação consentânea, balizando ou situando, nomeadamente, o domínio ou teor do guião de entrevista, sem, contudo, explicitar e precisar e, por conseguinte, dominar as dimensões e direções da análise desenvolvida.

Esta forma de proceder não condicionou ou prejudicou a interpretação dos textos das entrevistas baseada na inferência, “a inferência não passa de um termo elegante, efeito de moda, para designar a indução, a partir dos factos” (J. Z. Namenwirth, 1931 como citado em L. Bardin, 2002, p.137). Assim, a transformação do dado bruto, contendo a sua evidência original, numa estrutura traduzida que corresponde à manifestação do dado, permitiu a agregação dos vários recortes para a categoria temática e tema de análise, de forma consentânea com a argumentação que expressa o dado por

analogia ou sua relação por semelhança contextual, com as categorizações que desenvolvemos previamente.

Adotando o critério da ordenação temática seguida com o Quadro 12, apresentamos a seguir o conjunto dos recortes discursivos que considerámos pertinentes, os quais foram compilados de forma a ser possível a identificação dos vínculos temáticos entre si. Os recortes compilados, ainda que possam conter extensos textos, não perdem o seu sentido, promovendo a lógica da sua compilação e expondo as diferenças e as semelhanças entre os conceitos incorporados nesses recortes. Em suma, os Quadros 13 a 28, exibem o recorte das principais ideias recolhidas a partir das entrevistas transcritas em texto, em formato e organização seguindo a preparação prévia idealizada.

Os Quadros 13 a 28, constituindo-se em uma compilação de recortes organizados pelas diferentes dimensões temáticas que encerram, são precedidos por um breve texto de introdução no qual é produzido um resumo do teor dos recortes considerados, e, do mesmo modo, os referidos quadros, são sucedidos por outro texto, de encerramento, no qual são expostos o detalhe da sua construção, e onde, também, é referida uma primeira interpretação dos recortes em relação às questões da investigação.

O quadro 13 apresentado a seguir, integrando a dimensão temática “Reguladora”, traduz as diferentes formas como os docentes entrevistados percebem aquelas temáticas, notando que, os entrevistados encaram o indicador posturas, usos e costumes, nomeadamente a “encenação de vida” (termo de um entrevistado), como uma prática ritual necessária na ação docente, valorizando a imagem, a aparência, a versatilidade e o saber estar. Foram também referidos o familiar e o professor que serviram de modelo ao docente. No mesmo sentido foi referido pelos entrevistados que, a adaptação aos contextos, a teatralização, o vestuário, divergem conforme o público-alvo na interação docente. Houve ainda a referência a regras de cortesia e respeito, ensinadas. Também as interações de respeito pelo outro e pela sua liberdade de pensar, são referidas por outros docentes entrevistados, ao repudiar qualquer influência religiosa ou política. Noutra perspetiva, há entrevistados que encaram as práticas rituais como algo imposto, quando as vivenciaram em contextos escolares e épocas diversas, guardando memórias negativas de hábitos, regras e normas de escolas do passado e do presente, onde as regras de vestuário e os rituais de interação eram ou são impostos, dando conta de imposições externas, formais ou informais, relativamente à forma de estar e de se apresentar.

**Quadro 13 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Reguladora”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E1, p.5 “ <i>“Eu não acredito” e tratá-lo por tu que era uma coisa que nós entre professores e entre pintores muitos deles, nós dizíamos: agora trata-me por tu, faz favor e nós em aula tratarmos um professor por tu era uma coisa muito difícil porque éramos garotos de 14/15 anos. (...) mas o que é certo é que ele mantinha respeito, nós fazíamos os trabalhos e aprendíamos imenso.</i> ” E1, pp.6-7 “ <i>(...) Uma das coisas que eu noto, (...) o aspeto físico. A pessoa ir desleixada, ir para a escola (...) tentei sempre o mais possível ir cuidada, não ir com ar de quem acordou de manhã e não se arranjou, não tomou banho e não se arranjou (...) Talvez porque eu vi esses valores em casa. Talvez eu tentei também copiá-los (...) Dei aulas também a presos (...), foi interessante, são situações absolutamente diferentes e dispares da nossa vida, é outra verdade, é outra cultura e outra maneira de estar. Comprar um guarda-roupa completo, novo, roupa larga (...) nem sequer calças justas (...) eu gostava</i> ”	4

			<i>de verdade de fazer o ritual com os alunos do “Bom dia, meus senhores, então tudo bem?” Um a um e nós sozinhos. (...) Vamos juntar ao pacote de dizer adeus e bom dia, vamos juntar ao pacote de querer aqui uma certa ordem e não querer que eles andem por cima das mesas, vamos juntar tudo isto ao pacote. Faz parte da imagem, da construção.</i>	
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E2, pp.1-2 “ <i>Nunca influenciar em termos de educação religiosa ou política, mas aconselhá-lo em aspetos da vida até nível de futuro... para além de docente transmitir conhecimentos também ser uma amiga dos meus alunos.</i> ”	2 e 9
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E3, p.15 “ <i>Regras mínimas de boa educação que qualquer cidadão deve ter. Há normas que de facto têm de existir, não podemos, como agora tanto se defende, atirar a máscara para o chão ou cuspir para o chão. Mas isso são princípios mínimos que eu penso que são aprendidos até na infância em casa e desses acho que não devemos abdicar.</i> ”	16
01 - Reguladora	1	Hábitos, Regras, Normas	E3, p.3 “ <i>Transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive, que é a educação colegial, no colégio e em que... portanto... quando nós não entrávamos com a batinha e o cinto, todos devidamente apurados em filinha, que só podíamos sentar ou levantar quando tínhamos autorização para tal, quando a Madre superiora chegava tínhamos de nos levantar, enfim... e isso às vezes pensamos que ficou lá para trás, mas só mudou de forma (...).</i> ”	12
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E4, p.3 – “ <i>(...) em determinados Agrupamentos por onde passei não foi muito fácil eu ser quem sou porque o corpo docente, já bastante envelhecido e portanto, -tive que aderir um bocado àquilo que me estava a ser imposto. (...) A encenação de vida foi muito básica.</i> ” E4, pp.9-10 “ <i>(...) qualquer pessoa que trabalhe numa escola, também deve estar, eu pelo menos funciono muito bem assim, estar ciente do que vai acontecer ao longo de determinado momento de trabalho, avaliação ou apenas exposição de matérias. A rotina é muito importante (...).</i> ”	16
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E5, p.2 “ <i>lembro-me do meu estágio, a minha orientadora me dizer: “nunca mostres os dentes”.</i> ”	16
01 - Reguladora	1	Hábitos, Regras, Normas	E6, p.4 “ <i>(...) eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo. Se não for, essa pessoa, esse docente, vai ser criticado e vai ter problemas (...).</i> ”	16
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E6, pp.2-3 “ <i>... a maior parte dos alunos que estavam lá eram pessoas de elite, pronto, e que exigiam do professor uma certa aparência física, não é, uma atitude diferente dos outros locais onde eu estive. (década de 80) (...), numa escola específica que, apesar de o 25 de Abril ter acontecido, continua a ser uma escola elitista e ainda hoje é.</i> ”	5

01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E7, p.5 “ <i>Na relação com os outros, acho que intervêm muitos fatores: o temperamento, o caráter, a maneira de ser, a maneira das pessoas se relacionarem, o empenho, o estudo... é necessário, de facto, levarmos a sério as coisas para levar o barco a bom porto, (...)</i> ” E7, p.10 “ <i>É mau quando entre os professores não há uma estima e um respeito mútuo no exercício das suas funções e verifica-se muitas vezes que a maneira de pensar de uns são óbice a uma boa relação com outros porque os outros não estão dispostos a aceitar as nossas ideias e as nossas opiniões, eles é que estão certos, eles é que estão no caminho correto, eles é que estão no Partido político devido.</i> ”	5, 10, 11, 16
01 - Reguladora	4	Posturas, Usos, Costumes	E8, p.4 “ <i>Ainda sou do tempo de cantarem o Hino da Escola e o Hino de Portugal todas as manhãs cada vez que entramos na escola. Isto foi em 2000 e a minha forma de vestir, a minha forma de estar que eu sou uma pessoa brincalhona, sou uma pessoa que gosta de estar bem e fazer com que os outros estejam bem, tocava-me muito nas instituições de caráter cooperativo foi esse exemplo que eu te dei uma aldeia que é muito arcaica, aquela mentalidade ainda é um bocado tacanha (...).</i> ”	5
01 - Reguladora	1	Hábitos, Regras, Normas	E8, p.4 “ <i>(...). Num colégio de área urbana: eu tenho um gosto pessoal usar por exemplo, usar um lenço no pescoço e o lenço é o bastante para tirar o valor ao professor é uma mudança muito brusca porque o professor não devia usar lenço. Fui criticado por tal (...).</i> ”	5

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que os recortes reunidos neste Quadro 13, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelas temáticas, “Hábitos, Regras, Normas” e “Posturas, Costumes, Usos”, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão “Reguladora”, e por inerência, de acordo com o quadro, conceptualmente integrados no ritual de interação do docente.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 13, mas para tal, haverá necessidade de alicerçar o seu fundamento no quadro 12 de distribuição dos temas de análise referidos às suas categorias temáticas e eixos de análise, em conjunto com o quadro 4 que transcreve o alinhamento entre as questões derivadas e os objetivos específicos. Assim, uma vez definidas as temáticas, “Hábitos, Regras, Normas” e “Posturas, Costumes, Usos”, como já explanado, pelo sentido semântico daqueles recortes reunidos, verificamos através do quadro 12, que a primeira temática “Hábitos, Regras, Normas”, se reporta ao Eixo 1 de análise,

enquanto, a segunda temática “Posturas, Costumes, Usos”, se reporta ao Eixo 4 de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, rapidamente regredimos até às questões derivadas, para constatar que, os recortes da temática “Hábitos, Regras, Normas” respondem plenamente ao quesito da investigação, na sua primeira questão derivada, “De que modo os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho?” e também verificamos que, a temática “Posturas, Costumes, Usos” emoldura o quesito da investigação, na sua terceira questão derivada “De que modo a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido?”

O Quadro 14, apresentado a seguir, integrando a dimensão temática “Construtora”, transpõe a determinação expressa pelos docentes entrevistados, na escolha da profissão como tendo por base influências diversas, como os familiares na infância, a influência de antigos professores que funcionaram como modelo e motivação para a escolha. Nesse âmbito, foram também referidas pelos entrevistados, outras motivações como o caso do gosto pela disciplina, pela apetência por ensinar, ou, ainda, como uma saída profissional de recurso. De notar também, que alguns entrevistados incorporam o papel de modelo herdado, através de rituais de interação positivos, da aceitação do outro e atitudes de crença nas capacidades demonstradas. Foi referido um apontamento de uma escola, com um exemplo de ritual de passagem positivo, mas houve a descrição de outros, que pareceram contrariar a esperança inicial e geraram ou geram desconforto no docente, por exemplo, no caso de escolas agrupadas com “estatutos” e culturas diferenciadas onde o confronto entre docentes estará patente, na tentativa de manutenção da identidade docente versus implementação de novas práticas. Também, em relação aos programas, pela falta de liberdade de ação, pelo controlo e/ou os condicionalismos de vária ordem, levam à denúncia de desmotivação e de alteração dos rituais.

**Quadro 14 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Construtora”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	E1, p.2 <i>“Os meus pais dizem: “Tu vais aprender só quando começares a trabalhar e assim vais aprender mesmo.” E então foi aí que realmente o meu pai foi ... estava a dizer: “Não estou a ver outra profissão sem ser professor e tu tens jeito és faladora, tagarela, brincalhona, talvez consigas lá ir”</i> E1, p.15 <i>“Alunos NEE’s que não conseguiam quase dizer duas palavras certas e depois no fim, em certas e determinadas coisas são “As”. (...) Mas o que é certo é que é campeão nacional de esgrima. Não! Isto é a parte interessante, é eles descobrirem que têm outros talentos.”</i>	4
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	E2, p.1 <i>“Escolhi ir para professora porque desde miúda achei que tinha... se calhar também influenciada pelas professoras que encontrei. Gostei imenso da professora do primeiro ciclo que (...) mantivemos uma empatia muito grande desde sempre e acho que foi ela que talvez me cativasse porque ela elogiava muito os meus trabalhos. As minhas composições eram sempre lidas na sala e ela elogiava-me muito (...)”</i> E2, p.1 <i>“(...) mais tarde eles encontrarem-me e dizerem-me: “Ó professora, (...) lembra-se do teatro que nós fizemos, lembra-se de exposição que fomos assistir (...)”</i> E2, p.5 <i>“Escolas Agrupadas- Um Liceu e uma EB: Eu lembro-me que estava na EB e quando a (...) agrupou com a EB, nós passávamos para cima, eles olhavam-nos de alto a baixo, portanto não há relação com os colegas que vêm de baixo (...). Quem vem de fora, quem é mais novo e quem vem de fora, fica bem ciente que têm um canto para eles (...). Agora, quem é que se junta? Os professores mais novos e quase todos os de fora porque os que são de lá, de (nome da cidade), fazem questão de não se abrirem aos outros que vêm de fora (...)”</i>	2 e 9
02 - Construtora	1	Conteúdos	E2, p.9 <i>“Tenho verificado pelos manuais que são adotados e até às vezes mesmo pela apresentação dos manuais, que os programas vão sendo alterados e deixamos de dar determinadas obras em prol de outras, determinados autores em prol de outros e às vezes questiono-me a mim própria se não será quem está no poder que influencia o sistema e que acaba por abordar determinadas ideologias através de determinados autores que são escolhidos para lecionar na escola. (...) condicionado ainda que tenhamos sempre em conta que dentro da sala de aula o professor é autoridade máxima, não é tanto assim porque estamos sempre condicionados pelos funcionários, pelos outros colegas que estão ao lado, por alguém da direção que pode bater à porta e entrar ...., portanto, eu diria que neste momento nós somos condicionados, não temos tanta</i>	16

			<p><i>liberdade de ação como tínhamos antigamente. Se calhar nos anos 90. Eu apontava para os anos 90... 90, finais 80... 90... até 94, até 95. As coisas... o professor ainda tinha uma posição diferente. (...) já não é motivador.”</i></p> <p><i>E3, pp.11-15 “Os programas não são bem recebidos pelos professores nem são bem recebidos pelos alunos porque se encontram... como nós sabemos, são extremamente extensos e nomeadamente na nossa disciplina. Portanto, os programas podiam ir ao encontro de interesses, de outros interesses dos alunos que mudaram, certamente como mudaram com a mudança da sociedade. (...) O professor vê-se obrigado a participar, porque a partir do momento em que nos conselhos de turma se estabelece que cada professor tem que dar X aulas para contribuir, independentemente, depois termos o contributo na aula de alguma enfermeira ou de algum especialista que venha à escola, todos os professores são obrigados a ceder por períodos, X número de aulas para cumprir aqueles temas que são tratados e que, muitas vezes, creio que serão sumariados, mais sumariados do que tratados(...)”</i></p>	
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	<p><i>E3, p.1 “Foi uma escolha ainda muito jovem por volta dos 10 aos 11 anos, quando frequentava o segundo ano, o correspondente hoje ao 5º e 6º anos. Nasceu em mim o gosto por ser professora e já na altura pensava em ser professora de Português (Português/Francês), talvez por algum professor que, do modo mais afetivo me tenha também despertado o interesse (...)”</i></p>	12
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	<p><i>E4, p.1 “Quem influenciou para escolher a área de Educação Especial foi principalmente o meu marido, mas o ser professora foi uma professora que eu tive no secundário, de Português e Jornalismo (...)”</i></p> <p><i>E4, p.4 “Há em determinadas escolas e esse sentimento. Eu penso que sim uma cultura escolar (...). Sim, sim, sim, sim. Ainda há e ainda bem que há. Há escolas que levam toda a sua dinâmica para fora de portas, levam para a comunidade e fazem disso o seu estandarte (...)”</i></p>	16
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	<p><i>E5, p.1 “Eu sempre disse que queria ser educadora de infância, sempre me lembro desde pequenita, de querer ser educadora de infância, o porquê, não sei explicar porquê (...) mas depois, quando cheguei ao final, optei por ensino de Matemática porque se calhar já vinha daí a minha influência para trás e Matemática era a disciplina de que eu gostava.”</i></p> <p><i>E5, p.5 “Na escola onde eu estive, eles faziam, todas as semanas, havia um departamento que organizava o lanche da manhã. Era um ritual diferente das outras escolas. Por exemplo, nesta semana era o departamento de Matemática, depois, o de Inglês, depois o de Francês e cada lanche tinha um tema. Gostei muito daquela escola e tinham todos uma boa interação entre todos, não se notava absolutamente nada daquelas más-línguas e que assim que (...)”</i></p> <p><i>E2, p.5 - “Há uma cultura de escola para essas colegas que acham, que consideram que o Liceu tem um estatuto. Quem é do Liceu desde sempre tem um certo estatuto, não só social e não se mistura com os colegas que vêm de fora. (...) Ensinam aquilo que</i></p>	16

*aprenderam, não gostam de formações ou de alguém que tenha iniciativa própria e nós temos uma coordenadora que é bastante criativa e é bastante dinâmica e elas não gostam porque ela está sempre a mandar legislação, a mandar questionários do projeto e Twinning e do Erasmus, essas coisas todas e elas não gostam.”*

02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	E6, p.1 <i>“Sempre gostei de ensinar e hoje continuo mesmo depois de ter acabado. Trabalhei 38 anos e continuo a ensinar ainda, de outra forma (...). Eu desde pequena que sentia que gostava de ensinar e ensinava às minhas colegas muitas coisas. O que me ensinavam a mim eu ensinava a elas também mesmo sem elas me pedirem.”</i>	16
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	E7, p.2 <i>“Ser professor (...) porque é que eu fui para a carreira de professor... tentando lembrar-me bem, eu no primeiro ano que dei aulas foi numa escola do ciclo preparatório e um dia perguntaram-me: “Porque é que tu não dás aulas?”</i> E7, p.3 – <i>“Como professor, primeiro passei muitos apontamentos, depois, como professor, fiz muitos trabalhos, por exemplo, História da Cultura Moderna ou História Medieval.”</i>	5
02 - Construtora	2	Experiências, Heranças	E8, p.2 <i>“É um bocado absurdo, o que eu vou dizer, mas igualmente deve-se (...) o meu curso é Artes Plásticas, é um curso que não tinha a valência de ensino, era um curso somente para trabalhar com arquitetos, engenheiros, trabalhar num gabinete e para lecionar eu meti-me nos concursos por acidente. Queria ganhar dinheiro, fui para o ensino por acidente e daí tive a sorte de estar no ensino cooperativo, gostaram da minha prestação, convidaram-me e, a partir daí, comecei a gostar daquilo que fazia.”</i> E8, p.3 – <i>“Há uma frase que ele dizia, o pintor Gustave Coubert: “Eu não posso pintar um anjo que eu nunca vi.” Eu sei que um Anjo é um ser com asas, tanto faz ser do sexo feminino ou masculino ou uma mistura de sexos. Isto quer dizer o quê? Que ao pintar um anjo, eu posso representar um anjo como uma pessoa amiga, como a minha namorada, como a minha mulher, como a minha mãe e o meu pai.”</i>	5, 10, 11, 16
02 - Construtora	4	Pensamentos	E8, p.3 – <i>“Eu tinha uma noção de um professor positivo e agora tenho uma filosofia completamente diferente. Um professor que explica, que batalha sempre no mesmo assunto, é que é um bom professor porque ele está a explicar-nos e está a incutir o gosto pela disciplina e está a fazer-nos perceber e eu antigamente tinha uma filosofia completamente diferente, dizia: “Ah esse professor é um chato (...).”</i>	5

Amaral, V (2021)

Em síntese, podemos referir que os recortes reunidos neste Quadro 14, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelas temáticas, “Conteúdos”, “Experiências, Heranças” e “Pensamentos”, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos.

Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão “Construtora”, e por inerência, de acordo com o quadro, conceptualmente integrados no ritual de interação do docente.

Por outro lado, repetindo o procedimento enunciado para o quadro anterior, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 14, a partir da definição dos indicadores temáticos. Assim, verificamos através do quadro 12, que a primeira temática “Conteúdos”, se reporta ao Eixo 1 de análise, a segunda temática “Experiências, Heranças”, se reporta ao Eixo 2 de análise e, a terceira temática “Pensamentos” se reporta ao Eixo 4 de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, o recorte da temática “Conteúdos” responde plenamente ao quesito da investigação, na sua primeira questão derivada. Verificamos também que, os recortes atribuídos à temática “Experiências, Heranças” atendem a quesitos da investigação que se integram tanto na sua primeira questão derivada, como também se integram na sua segunda questão derivada. Pelo mesmo método, verificamos que o recorte atribuído à temática “Pensamentos” enquadra o quesito da investigação, na sua terceira questão derivada.

O Quadro 15 apresentado a seguir, expõe a compilação de recortes discursivos dos entrevistados, na dimensão temática “Simbolizadora”. Os recortes incluídos traduzem a ilustração que os docentes entrevistados fazem, dos mecanismos de dominação e sistemas hierarquizados de poder e privilégio. Os discursos dos docentes entrevistados indicam ou revelam as manifestações de poder simbólico exercidas quer verticalmente, através de imposições curriculares, como referem alguns entrevistados, quer seja no interior nas instituições, onde dominam “os grupos instalados que estão próximos do poder”, como refere outro entrevistado, descrevendo que, por vezes, se encontra num ambiente que se apresenta hostil, pela inflexibilidade expressa pelos outros docentes também presentes nesse ambiente. Nesta decorrência, foi referido que, esta hostilidade se revela relativamente à inclusão do recém-chegado ou do professor mais jovem, ou ainda, por o novo docente, não se enquadrar nos parâmetros pré-existentes na escola.

**Quadro 15 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Simbolizadora”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
03 - Simbolizadora	1	Consistência	<p>E1, p.6 – “(...) não se falar a professores provisórios, porque não passavam de passageiros não escola, (...)”</p> <p>E2, p.5 - <i>Eu lembro-me que estava na EB e quando a (Escola) agrupou com a EB, nós passávamos para cima, eles olhavam-nos de alto a baixo, portanto não há relação com os colegas que vêm de baixo. (...) Quem vem de fora, quem é mais novo e quem vem de fora, fica bem ciente que têm um canto para eles.</i>”</p> <p>E3, p.5 – “<i>Nesta Escola senti-me completamente perdida (...) nesta última escola em que estive, de facto, fui recebida apenas após bastante tempo de espera (...) nem sequer me foi permitido passar do átrio... no átrio da escola surgiu uma colega ao fim de bastante tempo, que me inquiriu o que estava ali a fazer.</i>”</p> <p>E6, p.4 – “(...) foi uma escola de elite, foi a primeira escola onde lecionei. (risos) e que foi muito complicado! Fiquei eu e a outra colega minha, que hoje é professora universitária, ficámos as duas ali, isoladas, sem apoio nenhum, não nos receberam, sequer, até se afastaram de nós. Foi muito... foi muito complicado, a primeira vez e que nunca se aproximaram de nós, só falávamos quando havia reuniões. Lá estavam que eram os efetivos, naquela altura, não era... que eram os efetivos. Os professores que eram caloiros nem os recebiam nem conversavam, não é (...) pronto.”</p> <p>E4, p.5- “(...) esses professores não cumprimentam, pura e simplesmente ignoram-nos, a mim e a outros colegas que já lá trabalham há vários anos.”</p>	3
03 - Simbolizadora	3	Legitimidade	<p>E1, pp.15-16 “- <i>Sim a cidadania é extremamente importante até porque eles não têm conhecimento de cidadania absolutamente nenhum dado em casa. Dá trabalho fazer isso aos nossos filhos. Dar essa cidadania, transmitir o civismo, transmitir essas tradições.</i>”</p>	14
03 - Simbolizadora	4	Poder, autoridade	<p>E1, pp.2-3 – “<i>A professora Matemática que dava Matemática e Física tomou-me de ponta e chumbou-me imediatamente! Aquilo foi trigo limpo! Nós tínhamos de ter 29 para passar de ano e eu tive 28 nas duas chumbadíssima! (...). A professora de Português que, dava-lhe um prazer enorme... diz que nós eramos pintores, líricos e filósofos absolutamente doidões e como era possível fazer a pergunta, como ela chegou a fazer, e depois voltar-se para nós e dizer: “Tem a certeza?”</i>”</p>	3

03 - Simbolizadora	4	Poder, autoridade	E6, pp.6-7- <i>“Não há liberdade. Eu dei aulas durante 38 anos e nunca senti que isso existisse. Participei em várias experiências pedagógicas a nível nacional, inclusivamente com novos programas, mas sempre controlada, sempre! (...) Objetivo político, efetivamente é político, do poder político, económico e social e cultural. Por isso é que a história... por isso é que a escola, sinceramente, tem os dias contados, quanto a mim, porque não tem qualquer interesse. Os alunos, atualmente, são cada vez seres mais livres e, portanto, cada vez mais vão recusar, vão rejeitar aprender seja que conteúdo for. A História está muito manipulada para manipular também os futuros homens e mulheres.”</i> E7, p.5 – <i>“(…) tive uma história com o professor de Teoria Geral do segundo ano que era o Doutor (...) que me chumbou quatro vezes e eu fiz-lhe uns versos que diziam: “Mandou-me de abalada (...) Para a nossa capital (...) Aquela besta quadrada. (...) Foi no ano em que eu fui para Lisboa, portanto deve ter sido em 68 ou 69.” (O entrevistado ingressou no serviço militar).</i>	3
03 - Simbolizadora	2	Justificação, controlo	E2, p.5 <i>“Os professores mais novos e quase todos os de fora porque os que são de lá, de (nome da cidade), fazem questão de não se abrirem aos outros que vêm de fora (...).”</i>	5, 11
03 - Simbolizadora	3	Legitimidade	E2, pp.10-11 <i>“(…) gostam de fazer show off. Fazem parcerias umas com as outras para darem um resultado para mostrar à comunidade que fazem coisas muito engraçadas. Partilham conteúdos entre várias disciplinas, mas é sempre com o objetivo de mostrar à direção, mostrar à comunidade e, se possível, até levarem isso ao teatro (...), para convidarem os pais e a comunidade para se ver que, realmente, estão a fazer uma coisa muito importante.”</i>	14
03 - Simbolizadora	2	Justificação, controlo	E3, p.4 – <i>“(…) nós temos a nossa própria identidade, eles associam as nossas características e a nossa forma de atuação à atuação do grupo professor alunos tem conta de certeza essa essa identidade que às vezes até são eles que a criam na sua cabeça relativamente ao professor (...).”</i>	5
03 - Simbolizadora	4	Poder, autoridade	E4, p.2 – <i>“Professores que olhavam para mim, enquanto aluna e que me que me colocavam expectativas baixas, tanto na forma de interagir comigo... não faziam... não colocavam questões e, quando colocavam, não tinham aquele cuidado que hoje sei que é muito importante de questionar, tendo em conta o sucesso do aluno e não o ridicularizar (...).</i>	3
03 - Simbolizadora	2	Justificação, controlo	E4, p.5 <i>“(…) como eu referi, eu vinha de um Agrupamento onde o corpo docente é bastante estável e onde fui um pouco... um bocado... eu não queria usar a palavra castrada, em termos culturais e de postura (...).”</i>	11

03 - Simbolizadora	3	Legitimidade	E4, pp.8-9 “Agora, como as coisas que estão desenhadas, parece que até tem mais, em teoria. Porque neste momento é valorizada essa área das interações, mais do que há uns anos atrás (...). Ainda é muito difícil reformular os rituais. Até porque rituais somos nós quem os faz e alguns de nós somos bastante duros e inflexíveis, penso que é a palavra. Falta alguma flexibilidade a nós, enquanto docentes, a nós, enquanto adultos, em relação à criança ou adolescente.”	14
03 - Simbolizadora	3	Legitimidade	E5, pp.9-10 “Eu acho que eles estão tão preocupados com o Exame Nacional que se calhar descuram um bocado... é assim, eu não digo que uma aula de cidadania não devesse existir porque toda a gente deve ter, no mínimo, conhecimento dessas coisas... não acho que a ideia seja má... agora eles estão tão sobrecarregados como tudo e mais alguma coisa!” E6, p. 6 “Devido a esse mau ambiente que havia na Escola e essa tentativa de entravar as experiências porque eles são professores e os professores, quando são novos, como todos os jovens, gostam de fazer experiências, mas, não é permitido, embora conste: “Ah fazem-se experiências ali!” fazem-se as experiências que o poder permite, mais nada. (...) Não há liberdade. Eu dei aulas durante 38 anos e nunca senti que isso existisse. Participei em várias experiências pedagógicas a nível nacional, inclusivamente com novos programas, mas sempre controlada, sempre! (...) sempre desde que eu comecei a lecionar, sempre a ideologia esteve presente e notava-se, depois do 25 de abril notou-se mais cada vez que mudava qualquer governo. Os currículos mudavam e adaptavam-se sempre à ideologia que estava no poder. (...) “o aluno nunca foi nem é. Agora não sei, mas não foi durante os 38 anos, nunca foi, o aluno é... serve para desculpar os Ministérios e, portanto, os grupos que se formam, de poder... serve para iludir e para fazer imaginar que o aluno é o centro das atenções.”	14
03 - Simbolizadora	2	Justificação, controlo	E6, p.4 “Eu considero que, é que é um conjunto de culturas, até porque os professores pertencem a determinados estratos sociais e conforme os estratos sociais, assim reagem, assim queriam impor aos outros o seu status, toda a sua cultura, que tinha sido transmitida por esse estrato social. Eu senti isso (...). Grupo instalado que: está próximo do poder e que quer impor aos outros, efetivamente, o seu estatuto, a sua cultura, cultura que pensa que tem... que não tem, no fundo não tem (...). Muito fundamentalismo. Tem que se seguir os passos das pessoas que são influentes na escola, quem não quer, está sujeito a ter problemas (...).” E6, p.4 “Foi uma escola de elite, foi a primeira escola onde lecionei. (risos) e que foi muito complicado! Fiquei eu e a outra colega minha, que hoje é professora universitária, ficámos as duas ali, isoladas, sem apoio nenhum, não nos receberam, sequer, até se afastaram de nós. Foi muito... foi muito complicado, a primeira vez e que nunca se aproximaram de nós, só falávamos quando havia reuniões. Lá estavam que	10, 11

			<i>eram os efetivos, naquela altura, não era... que eram os efetivos. Os professores que eram caloiros nem os recebiam nem conversavam, não é (...) pronto. Eu não, porque gosto de conversar e etc. (...) Não fiz isso, mas a maior parte dos colegas nem sequer, no final do ano, conhecem os colegas novos, embora os olhem de alto a baixo, a maior parte deles (...)."</i>	
03 - Simbolizadora	2	Justificação, controlo	E7, p.3 – <i>"Eu considero que sou um poeta menor. Às vezes saem umas coisinhas engraçadas, mas considero-me um poeta menor (...). Um professor que tenha um bocadinho de poesia na sua metodologia tem mais facilidade em chegar aos alunos e em fazer-se compreender junto dos alunos porque os alunos não são insensíveis à poesia, não são insensíveis (...)"</i>	2
03 - Simbolizadora	2	Justificação, controlo	E8, pp.8-9 – <i>"Para algumas instituições, a boa disposição significa um professor sem problemas e para eles um professor com problemas é que é bom. O professor sem problemas é mau porque começam a pensar que o professor sem problemas é um professor baldas, sem preocupações, sem regras de trabalho, sem cumprir horários e há muitas instituições que pensam assim."</i>	11

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 15, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, "Consistência", "Justificação, Controlo", "Legitimidade" e "Poder, Autoridade". Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão "Simbolizadora", conceptualmente integrados no ritual de interação do docente.

Por outro lado, repetindo o procedimento enunciado anteriormente, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 15, através da sua outra característica incorporada nesses indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos "Consistência", "Justificação, Controlo", "Legitimidade" e "Poder, Autoridade", se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo, ao terceiro e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes compilados no quadro 15 respondem às três questões derivadas colocadas em investigação, distribuindo-se os recortes compilados no indicador

temático “Consistência” como resposta à primeira questão derivada, os recortes compilados no indicador temático “Justificação, Controlo” como resposta à primeira e à segunda questões derivadas, os recortes compilados no indicador temático “Legitimidade” como resposta à segunda e à terceira questões derivadas, e, por fim, os recortes compilados no indicador temático “Poder, Autoridade” como resposta à terceira questão derivada.

O Quadro 16 que se segue, integrando a dimensão temática “Autenticadora”, faz a compilação de recortes que são distribuídos por três indicadores temáticos. Os recortes atribuídos ao indicador “Falsidade”, traduzem o que os docentes entrevistados revelam, com as suas interações ritualizadas relativas a temas considerados melindrosos, como a sexualidade, geradores de reações ora de aceitação e recurso à criatividade, ora de repúdio ou contorno, seja por parte dos professores, de encarregados de educação e, como se subentende nos discursos transcritos, por parte dos próprios alunos. Percecionámos o trecho “em algumas escolas por onde passei, (...) haver a divisão homem-mulher”, como indiciador de segregação ou divisão no social docente escolar. Por outro lado, numa perspetiva mais assertiva, tendo como indicadores temáticos a “Transparência, Espelho” e a “Verdade, Sinceridade”, registámos discursos de docentes entrevistados que valorizam os rituais relacionais de interação entre pares docentes, através da partilha, no campo da prática pedagógica, e da socialização, estimulando a empatia e a polidez.

**Quadro 16** - *Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Autenticadora”*

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
04 - Autenticadora	3	Falsidade	E1, p.17 – <i>“E o paizinho e a mãezinha vão atrás! Não tem nada que estar a dar educação sexual... o aparelho reprodutor do 6º ano... aquilo para eles é educação sexual! Aquilo é matéria de Ciências, 6º ano (...) E depois temos aqueles professores antigos que dizem: “- Eu não sou obrigado a dar o aparelho reprodutor”. Nós temos de ser muito inventivos, muito criativos, para dar qualquer disciplina que seja... a criatividade está a ser um fator extremamente importante para o professor.”</i>	14

			<p>E3, p.13 “(...) a única coisa que me ocorre é a aplicação de um projeto chamado PES. Não sei se tem conhecimento do Projeto de Educação Sexual e de facto, só o ser caricato vir legislado que tem que ter x número de horas por ano e que x pessoas, disciplinas têm de se ver envolvidas nesse assunto (...) aqueles temas que são tratados e que, muitas vezes, creio que serão sumariados, mais sumariados do que tratados porque de facto, a determinados professores com certa idade, para determinado tipo de alunos, os alunos verem repetir quais são os teus órgãos sexuais, o que é o amor, enfim... não me parece que venha a dar grandes frutos e eu acho que por aí, é aquilo que me ocorre, se cumpre mais o que é pedido legalmente.”</p> <p>E4, p.4 – “Depois, como dizia, em algumas escolas, já é comum em algumas escolas por onde passei, haver... sim ou não positivo ..., mas haver a divisão homem-mulher. Portanto o grupo das senhoras, o grupo dos senhores, e, de vez em quando, há um homem que consegue estar no grupo das senhoras, mas parece que não é tão bem visto, porque há sempre o pensamento de uma segunda intenção. Dentro do grupo das mulheres, depois, há as mulheres, sim senhora, estão a falar do trabalho e há o grupo das mulheres, professoras que estão a falar, e bem, nos seus intervalos, de tudo menos de escola.”</p>	
04 - Autenticadora	4	Transparência, espelho	<p>E1, p.15 “- Sim a cidadania é extremamente importante até porque eles não têm conhecimento de cidadania absolutamente nenhum dado em casa. Dá trabalho fazer isso aos nossos filhos. Dar essa cidadania, transmitir o civismo, transmitir essas tradições.”</p> <p>E2, P.8 “Faço questão de me apresentar, saber quem é, pergunto se precisa de alguma coisa, de que grupo é, sempre a tentar integrá-lo ao máximo, fazer com que se sinta à vontade, que todos nós já passamos um pouco por isso.”</p>	14
04 - Autenticadora	1	Verdade, sinceridade	<p>E4, p.5 – “(...) essa diretora dinamizava a escola de outra forma e acompanhava os alunos em viagens de estudo dentro e fora do país. É uma pessoa muito afável, exigente, mas muito afável”.</p> <p>E5, p.6 “(...) eu sentia-me muito bem naquela escola e tive muita pena de me vir embora. Claro que me fizeram chorar na reunião final de ano porque me senti bastante acolhida e sentia que o meu trabalho até era reconhecido.”</p> <p>E8, p.6 – “Eu dou-me bem com todos. Um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina de Educação Visual com os outros departamentos.”</p>	7

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 16, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Verdade, Sinceridade”, “Falsidade” e “Transparência, Espelho”. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no

quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão “Autenticadora”, conceptualmente integrados no ritual de interação do docente.

Por outro lado, repetindo o procedimento enunciado anteriormente, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 16, através da sua outra característica incorporada nesses indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Verdade, Sinceridade”, “Falsidade” e “Transparência, Espelho”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao terceiro e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 16, compilados pelo indicador temático “Verdade, Sinceridade” respondem à plenamente à primeira questão derivada, os recortes compilados pelo indicador temático “Falsidade” apresentam resposta integrada às segunda e terceira questões derivadas e que os recortes compilados pelo indicador temático “Transparência, Espelho”, dão resposta à terceira questão derivada.

O Quadro 17 apresentado a seguir, integrando a dimensão temática “Perpetuadora”, expressa, através dos discursos dos docentes entrevistados que focaram esta categoria temática, que, enquanto um docente valoriza a cultura prévia do país e as vivências pessoais, outros dois denotam na entrevista, o sentimento de exclusão pela não valorização das suas competências, no contexto das atividades artísticas da Escola. Por outro lado, configurando o indicador da tradição, são valorizados pelos entrevistados a manutenção dos rituais de interação e dos rituais de cortesia no contexto escolar. Neste âmbito, encontramos a seguinte referência atribuída ao atual contexto pandémico, atribuída como negativa para a interação docente: “tu conseguias resolver grande parte dos problemas do dia a dia (...) com colegas, nos intervalos (...). Agora não (...). Vai deixar de haver esses pequenos encontros, vai deixar de existir muita troca (...)”.

**Quadro 17 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Perpetuadora”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
05 - Perpetuadora	4	Cultura prévia	E1, p.16 “(...) <i>Acho que tem a ver mais com a cultura do país, com a nossa cultura... também claro que nem todos temos esses princípios, também nem todos temos esse temperamento, essa maneira de ser.</i> ”	14
05 - Perpetuadora	1	Vivências, história pessoal	E1, pp.2-3 “(...) <i>quando nós tiramos o curso de pintura, só temos duas hipóteses: ou exercer como pintores e temos que ser excecionais como pintores para exercer realmente a profissão mesmo fazendo as “Belas Artes” (...)</i> ”	1
05 - Perpetuadora	2	Tradição	E1, pp.6-7 “ <i>Agora de repente lembrei-me (...), eu gostava de verdade de fazer o ritual com os alunos do “Bom dia, meus senhores, então tudo bem?” Um a um e nós sozinhos. Eu com um aluno, cruzamos e ele não dizer adeus. Eu agarrava-lhe assim na mão ou tocava na mão e dizia assim: “eu não sou fantasma!” Só isto! (...). Faz parte (...), da construção.</i> ” E1, p.20 – “ <i>O problema é que tu conseguias resolver grande parte dos problemas do dia a dia, com alunos, com colegas, nos intervalos, porque os apanhavas e falavas com eles e agora não. Agora não vais ter essa oportunidade durante os intervalos. Vai deixar de haver esses pequenos encontros, vai deixar de existir muita troca que existia durante os intervalos que era extremamente importante entre professores. Agora o professor só vem a saber oficialmente porque recebeu a folha, ou porque viu a folha ao fim do dia ou no dia a seguir.</i> ”	5
05 - Perpetuadora	4	Cultura prévia	E8, p.8 – “ <i>Estive ligado a Cenografia e nunca tirei o curso de técnico de teatro, mas, gostava de ter uma pequena formação, tipo esses workshops de teatro, encenador, digamos assim e acho que às vezes não é só o curso também é a prática e fiz muitos anos de teatro e nunca me deram a oportunidade de poder lançar uma peça com os alunos.</i> ”	10
05 - Perpetuadora	1	Vivências, história pessoal	E5, p.4 “ <i>Acho que é aí que se cria empatia com o professor na forma como transmite o conhecimento, na forma como se abordam até os miúdos, na forma como se dá a aula. Eu acho que sim, que isso tem muita influência até para além daquilo que nós transmitimos ser verdadeiro, que acreditem e percebam, eu acho que é a maneira como o fazemos é muito importante. Eu acho que é criar empatia com o professor (...).</i> ”	5

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 17, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Vivências, História pessoal”, “Tradição” e “Cultura prévia”. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Perpetuação ou Perpetuadora”, conceptualmente integrados no ritual de interação do docente.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 17, através da sua outra característica incorporada nesses indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Vivências, História pessoal”, “Tradição” e “Cultura prévia”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 17, compilados pelo indicador temático “Vivências, História pessoal” respondem à plenamente à primeira questão derivada, os recortes compilados pelo indicador temático “Tradição” apresentam resposta integrada às primeira e segunda questões derivadas e que os recortes compilados pelo indicador temático “Cultura prévia”, dão resposta à terceira questão derivada.

O Quadro 18 que é apresentado a seguir integra recortes discursivos na dimensão temática “Motivacional”, expondo várias referências dos docentes entrevistados a situações causadoras de desânimo e de mal-estar, colocando em causa a realização pessoal e profissional. Contextos históricos conturbados “Portugal estava a passar por uma época extremamente conturbada”, associados ao sentimento de exclusão, à vontade de dominar e o desrespeito relativamente ao outro “Vem aqui é para estragar-nos o ambiente bom que nós temos aqui na escola”, bem como, o condicionamento da liberdade, a ausência de rituais de cortesia “vivi infelizmente essas situações de chamar a atenção aos colegas”, são expressos como razões desmotivadoras e mesmo de angústia que nem todos os docentes conseguem superar. Saliente-se a perspetiva de um docente entrevistado que, em retrospectiva de vida, revela a sua desistência do estágio devido a rituais de autoritarismo exercidos sobre esse docente pela sua docente orientadora: “(...) eu pedi mesmo a desistência do estágio (...)”,

e, por outro lado, valoriza os rituais positivos tanto de um seu professor, compreensivo, ainda que exigente, ou o de uma diretora de uma Escola.

**Quadro 18 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Motivacional”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
06 - Motivacional	3	Desânimo, mal-estar docente	<p>E1, p.3 <i>“Portugal estava a passar por uma época extremamente conturbada, na altura. Não fui colocada no ano de 74-75 e depois foi no ano 75-76 (...). Davam-me uma quarta-feira livre, normalmente... no meio da semana, um espetáculo! (1975-1977, distante do local de residência) (...). Nós temos de dizer (...) estou aqui de novo, mas eu não venho aqui para estragar a escola não venho aqui.... e não, a pessoa era vista como sendo um fulano novo e as pessoas: “Vem aqui é para estragar-nos o ambiente bom que nós temos aqui na escola”. Éramos vistos muito por esse prisma. (os professores provisórios). (...)Fui 18 anos provisória, (...) tive que penar muito, basicamente a palavra é penar (...).”</i></p> <p>E1, p.11 e p.13 <i>“(…) Eu acho que a classe docente vive demasiado obcecada com o aluno x e o aluno z que não se porta bem e “já fizeste processo, não fizeste... Este aluno vai ser punido? p.21 – “A minha filha dizia mesmo: eu vou ter todas as profissões menos professora, professora nem pensar! Ela assistiu a milhentas reuniões, com 3 anos, que eu tinha que ir buscá-la ao infantário às 6:30h que eram às 6:30 as reuniões e eu chegava a casa às 9:30h.”</i></p>	11, 7
06 - Motivacional	4	Contextos preexistentes	<p>E1, p.4 – <i>“(…) dei aulas (trabalhos manuais) com colegas extremamente formais, eu dei aulas com colegas que foram agressivos com os garotos e que bateram na minha presença. Por isso eu tive situações extremamente desagradáveis, vivi infelizmente essas situações de chamar a atenção aos colegas e agarrar o braço à colega e dizer: comigo presente, não, não vais fazer isso.”</i></p> <p>E2, p.2 – <i>“(…) o professor, punha-se a ler o jornal. A formação eclesiástica de alguns professores que deram... contribuíam também para um pouco um afastamento dos alunos, penso que os professores não estavam assim tão próximos nem criavam empatia com os alunos. Portanto, eles eram uma autoridade, estavam lá num púlpito, tinham a sabedoria, tinham conhecimento e eles é que sabiam, não chegavam aos alunos.”</i></p>	3, 11

06 - Motivacional	1	Projeto de futuro, realização pessoal	<p>E1, pp.6-13 “(...) eu tomei posse e passado sensivelmente um mês, fui chamada à direção daquele género de direção que nós só entramos quando das 3 luzes que estavam acendia a luz verde e vinha uma funcionária porque apesar de estar a luz verde a dizer que eu podia entrar, tinha que vir a funcionar e dizer: “A senhora professora pode entrar que a senhora doutora, a diretora vai atendê-la.” Era assim que nós éramos tratados os provisórios. (...) - 86 talvez em 86... 85... 86... fui achincalhada e de que maneira por essa diretora, disse que eu era a vergonha da classe e que nunca tinha tido uma situação daquelas porque me tinha visto no dia anterior a fazer um anúncio de televisão na televisão. “Parece impossível achincalhar-se a profissão de professor desta maneira, você a fazer um anúncio na televisão.” Eu olhei para ela e disse: a única pessoa que podia achar alguma coisa. Eu não estou nua, estou vestida estou, não digo obscenidade absolutamente nenhuma. (...) Se a pessoa for influenciável, se a pessoa for facilmente influenciável, um comentário mais negativo por parte de alunos ou até por parte colegas, seja do que for é, pronto, claro e de que maneira! (...) A mim, a mim, cuidado! Talvez não a outras pessoas (...), mas a mim realmente não (...) geralmente levava para o humor (...), tento dar a volta com humor. Apesar de ser asmática e ter sido posta na rua por ela numa reunião geral de professores (...) 170 professores, tinha faltado muita gente e no meio de 170 fulanos eu tive uma crise de asma e mal entrei, o prédio (...) a sala era um pavilhão novo, a obra tinha acabado há pouco tempo e aquilo estava cheio de poeira e eu, mal entrei, comecei a espirrar e a tossir, a espirrar e ela disse-me em altos berros que na verdade não conseguia dar reunião assim (...) “Rua! Sai!” Nunca me tinham feito isso (...) fui para a casa de banho chorar (...) fui (...) foi (...) foi altamente traumatizante para mim. Nunca uma diretora me tinha posto na rua na situação que foi e a minha relação com ela, a partir dali, foi de “bom dia, boa tarde “(2019). As pessoas têm de começar a perceber que não podem explodir desta maneira. (...) Eu já estive uma numa escola em que os professores puseram em causa o diretor e puseram o diretor na rua, eu estive um ano numa escola em que isso se fez (...)”</p>	8
06 - Motivacional	3	Desânimo, mal-estar docente	<p>E2, pp.6-14 “se não houver uma empatia, se não houver uma partilha, se não houver um bom relacionamento, um professor não se sente integrado na própria escola, não é? Acaba por aceitar a sua incompetência enquanto docente. (...) Como não havia interagida dentro do grupo e elas estavam com turmas de anos terminais, acabaram por meter baixa sobretudo colegas da área de Matemática e Física e Química, neste caso, Química 12º ano que meteram baixa. Estavam extremamente cansadas, entraram em depressão porque acharam que as colegas não estavam a ser boas colegas com elas, não havia partilha, não havia um bom relacionamento e depois também naquela escola há outra coisa, é assim: eu sou professora e dou explicação aos teus alunos e tu és professora e das explicação aos meus e depois nós partilhamos os testes e tu fazes um brilharete que o aluno até vai ter boa nota e eu tiro também os meus alunos tiram uma boa nota e faço outro brilharete, temos a casa cheia de alunos para explicações. (...) A própria deslocação para a escola obriga a um gasto de gasóleo no carro a despesa de alimentação, cansaço físico, tudo isso</p>	15

			<i>e depois em termos monetários já não é rentável, há outras profissões que não têm os encargos que nós temos, nem a responsabilidade nós temos, nem o trabalho que nós temos e ganham tanto ou mais do que nós. (...) já não é rentável, já não é aliciante, já não é motivador. (...) Já não temos qualquer valor. (...) Eu diria que na última década... última década, certo. (2010-2020) (...) Portanto, somos muito mais condicionados: o tempo, o facto de não estarmos tão à vontade, também, essas coisas todas condicionam. Esta época de covid 19 acaba por ser boa para nós estamos em casa, não temos o desgaste físico de nos deslocarmos até à escola, mas em termos de convívio, em termos de partilha, não é tão bom. (...) Atualmente, ser professor é um sacerdócio: não se pode ser casado nem se pode ter filhos, tem de se viver para a escola a escola e acima de tudo a escola é um sacerdócio.”</i>	
06 - Motivacional	3	Desânimo, mal-estar docente	E4, pp.5-6 <i>“E falo por mim, não que me deixe afetar, mas por colegas a quem tenho ajudado quase que... em termos psicológicos. Pessoas... professores e professoras que têm, se não medo, sentem repulsa em ir para a escola, mas eu ousou mesmo dizer medo no seu grau intermédio e alguma repulsa (...) angústia, angústia é o termo.”</i>	15
06 - Motivacional	4	Contextos preexistentes	E7, p.4 – <i>“Tive um professor de História que era o doutor (...), que era muito bom professor. Ensinava muito bem, era exigente, mas também era compreensivo (...). Não batia. Já era de certa idade, também (...).”</i>	4
06 - Motivacional	3	Desânimo, mal-estar docente	E7, pp.6-7 <i>“A diretora da Escola, comigo foi impecável, foi uma mãe... foi uma mãe. Quando acabou o ano, deixou-me vir embora mais cedo, libertou-me das reuniões de Escola. Depois, vim para (...) e encontrei outra professora que era tipo doutora e essa tinha a mania de se impor e de exigir e ela é que sabia e o professor não sabia nada. Eu disse-lhe que ela era péssima em relações pessoais, que sabia muito, tinha muita sabedoria, ensinava, era uma boa professora, mas na relação pessoal com o professor formando, o professor humano não se sentia bem, eu não me sentia bem com aquela senhora (...). A primeira aula que ela me assistiu, quando viemos para a sala, disse-me: “Estava tudo completamente errado!” E eu disse: “Desculpe, senhora doutora, mas é impossível que estivesse tudo completamente errado. Alguma coisa havia de estar correta.” E depois daí, a partir daí, tivemos uma má relação e eu pedi mesmo a desistência do estágio (...). Em (...), os membros da direção eram simpatiquíssimos. Nós à noite íamos ao Casino, à Figueira da Foz.”</i>	8
06 - Motivacional	4	Contextos preexistentes	E8, p.3 – <i>“(…) um professor que explica, que batalha sempre no mesmo assunto, é que é um bom professor porque ele está a explicar-nos e está a incutir o gosto pela disciplina e está a fazer-nos perceber e eu antigamente tinha uma filosofia completamente diferente, dizia: “Ah esse professor é um chato” (...). Mas há um professor que tenho na memória que era professor de História (...), ele (...) dava matéria, era uma pessoa que motivava porque os próprios tiques que ele tinha, a forma como ele falava, parecia que estávamos</i>	4

---

*numa Assembleia da República a assistir ao discurso e aquilo motivava muito. Tanto que fui das melhores notas da turma (...). Este professor de História tinha uma coisa muito interessante que sempre me chamou a atenção pela positiva. Ele explicava com gráficos. Por exemplo, ele, por exemplo, falava de socialismo e escrevia “socialismo”, ele falava em utopia, escrevia “utopia”, e eu sempre gostei de professores que fizessem isso.”*

---

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 18, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Projeto de futuro, Realização pessoal”, “Desânimo, Mal-estar docente” e “Contextos preexistentes”. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Motivacional”, conceptualmente integrados no ritual de interação do docente.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 18, através da sua outra característica incorporada nesses indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Projeto de futuro, Realização pessoal”, “Desânimo, Mal-estar docente” e “Contextos preexistentes”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao terceiro e ao quatro Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 18, compilados pelo indicador temático “Projeto de futuro, Realização pessoal” respondem à plenamente à primeira questão derivada, os recortes compilados pelo indicador temático “Desânimo, Mal-estar docente” apresentam resposta integrada às primeira e segunda questões derivadas e que os recortes compilados pelo indicador temático “Contextos preexistentes”, apresentam resposta consentânea com a terceira questão derivada.

O Quadro 19 que se segue, integrando a dimensão temática “Representativa”, traduz recortes das entrevistas de docentes que expressam, relativamente à imagem de si, o seu autorretrato relativo à sua ritualização com o aluno “sempre dei aulas a brincar”, omitindo, neste domínio, a interação com os seus pares, mas referindo que a imagem de si pode ser afetada indiretamente “O estado de espírito influencia um bocadinho, (...) na atitude (...)”. Na generalidade os docentes entrevistados expressaram uma autoimagem positiva, considerando-

se pessoas afáveis, divertidas, disponíveis, exigentes e empenhadas. Quanto à imagem da profissão, alguns afastam-se da imagem tradicional do professor como transmissor de conteúdos, idealizando um professor artista, poeta, tolerante e amigo que se adapta continuamente às circunstâncias.

**Quadro 19 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Representativa”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
07 - Representativa	1	Imagem de si	E1, p.3 “ <i>Sempre dei aulas a brincar. É a única maneira de nós prendermos os garotos (...)</i> ”	2
07 - Representativa	2	Imagem da profissão	E1, p.9 “ <i>Nós temos um pensamento rápido, um raciocínio rápido, um poder de resposta rápido por ação da nossa profissão e as pessoas nem sempre nos entendem. As pessoas de fora, as de fora ficam: “Ai, falas tão rápido! Ai, falas tão alto! Desculpa não acompanhei o teu raciocínio.” Isto é o normal. Isto é o choque que nós temos com os de fora, não é?</i> ”	2
07 - Representativa	1	Imagem de si	E2, p.1 “ <i>(...) tentar dar a alguém algo de mim própria, portanto, criar uma empatia com os alunos e ajudá-los um pouco a crescer, transmitir-lhes alguma coisa porque todos os dias eu aprendo com eles e depois o que fica dessas aulas que eu leciono com eles é mais tarde eles encontrarem me dizerem-me: “Ó professora, lembra-se daquela aula em que a professora fez isto, fez aquilo, lembra-se do teatro que nós fizemos lembra-se de exposição que fomos assistir (...)”</i> ”	2
07 - Representativa	2	Imagem da profissão	E2, p.1 “ <i>Um professor hoje não deve ser só o docente que está ali para transmitir conhecimentos, deve também ouvir o aluno deve partilhar com ele alguns conhecimentos e experiências próprias (...)</i> ”	2
07 - Representativa	1	Imagem de si	E3, p.2 “ <i>Também procuro sempre ser disponível, afável, ouvi-los, que penso que é muito importante em todos os momentos, ouvir, criar a confiança para que eles até possam muitas vezes revelar questões que os preocupam e que não têm outro local para o que fazer (...)</i> .”	2
07 - Representativa	1	Imagem de si	E4, p.1 “ <i>(...) professora, afável. Contudo, exigente, muito próxima dos alunos, responsável, uma professora que é uma é uma conjugação de professora amiga (...)</i> .”	2

07 - Representativa	2	Imagem da profissão	E4, p.2 <i>“Hoje, o que gosto é o desafio que a aprendizagem coloca, aprendizagem no sentido que não vertente do ser humano, o ser humano e a sua plasticidade, isso é um desafio que me agrada imenso e o facto de podermos colaborar, contribuir para a evolução de várias cabeças de várias personalidades, isso é um desafio.”</i>	2
07 - Representativa	1	Imagem de si	E5, p.2 <i>“Em sala de aula eu sou um bocado exigente. Às vezes, até dou por mim a pensar que se calhar estás a ser um bocado exigente de mais, mas isso também tem um bocado a ver, eu acho, com o bem-estar com que estamos naquele dia. (...) O estado de espírito influencia um bocadinho, um bocadinho, no meu caso, não tão diretamente naquilo que eu estou a fazer, mas na atitude (...).”</i>	2
07 - Representativa	2	Imagem da profissão	E5, p.3 <i>“Não é que eu me importe que fiquem melindrados comigo porque eu não estou ali para fazer amigos, a verdade é essa, estou ali para os ensinar e para que eles tenham sucesso quando saem dali. Essa é a minha prioridade (...). Eu lembro-me do meu estágio, a minha orientadora me dizer: “nunca mostres os dentes” eu dizia: “é impossível para mim, eu parto logo para me rir para eles ou para brincar com eles”, depois, eu não consigo, não consigo, às vezes, pronto.”</i>	2
07 - Representativa	1	Imagem de si	E7, p.1 <i>“Eu era uma pessoa alegre, bem-disposta e punha os meus alunos bem-dispostos e conseguia uma certa colaboração dele deles na troca de impressões, métodos de trabalho e de como é que havíamos de fazer a aula Na sala, se em grupos, se em grupos grandes, se em pequenos, se em fichas de trabalho sei se é em aulas orais, praticar oralidade, enfim, foi um período bom (...). Onde parece que aprendi mais, ainda não foi propriamente no estágio, foi já como professor, no contacto com os alunos (...).”</i>	2
07 - Representativa	2	Imagem da profissão	E7, p.3 - <i>“Ao fim e ao cabo, um professor que tenha um bocadinho de poesia na sua metodologia tem mais facilidade em chegar aos alunos e em fazer-se compreender junto dos alunos porque os alunos não são insensíveis à poesia, não são insensíveis (...).”</i>	2
07 - Representativa	1	Imagem de si	E8, p.2 <i>“Quando dizem: “Ah ele é artista” que se nós professores das Artes somos os professores que eles dizem na gíria, “Balance”. Eu sou um professor tolerante, bastante tolerante, não sou aquele professor que segue à risca os programas, exceto o secundário, Geometria Descritiva, nós temos de ser mesmo rígidos porque é aí que exige a rigor e dizer tudo porque a Geometria Descritiva este ano era a Geometria A, no ano passado era a Geometria B, nós temos que andar sempre a estudar e está sempre a sofrer mutações ano após anos (...). Sou um professor que deixa os alunos, acima de tudo, amar e arte, tentar o que eles visualizam, eles têm que a representar é um bocado assim (...).”</i>	2, 5
07 - Representativa	2	Imagem da profissão	E8, p.9 <i>“Nós temos que chegar ao ponto de fingir, se posso assim dizer, que temos de ter a idade deles, tentar perceber o que é que eles estão a representar, nós temos que ter um... como é que hei de explicar isto... temos que encarnar num papel como se tivéssemos a idade deles e se calhar essa que é parte mais difícil (...).”</i>	2

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 19, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Imagem de si” e “Imagem da profissão”. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comum, na dimensão de “Representativa”, conceptualmente integrados na identidade docente.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 19, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Imagem de si” e “Imagem da profissão”, se reportam respetivamente, ao primeiro e ao segundo Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 19, compilados pelo indicador temático “Imagem de si” respondem à plenamente à primeira questão derivada, e os recortes compilados pelo indicador temático “Imagem da profissão” apresentam resposta integrada às primeira e segunda questões derivadas.

O Quadro 20 que é apresentado a seguir, integra recortes discursivos na dimensão temática “Processual”, verificando-se que, o discurso dos docentes entrevistados, refere o comprometimento da interação social, seja do docente para com os seus alunos ou com os seus pares docentes, por dificuldades diversas como, por exemplo, em termos de ação, com conteúdos não adaptados, não aceites por parte dos alunos ou desconforto com os mesmos, por parte dos docentes. Por outro lado, a modelação das interações com alunos e com os pares docentes, e as ações/reações do professor, são expressos pela existência ou a falta de rituais de cortesia, a aceitação de novos conceitos ou, pelo contrário, o enraizamento de determinada cultura escolar impermeável.

**Quadro 20 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Processual”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
08 - Processual	4	Sentido da ação	E1, p.6 “(...) acho que não existia por parte da classe dos docentes um interesse... eh pá aquele fulano não dá, não dá, acabou, desliga. Quem aprendeu, aprendeu, quem não aprendeu, temos pena. Era basicamente isto.” E1, pp.16-17 “Há partes, por exemplo de Matérias que nós ensinamos e que olhamos e dizemos assim: “onde é que os garotos têm maturidade a nível mental, para a idade que têm, para eu lhes estar a dar a geometria? Geometria é de uma violência enorme estar a dar geometria no 5º ano e com a profundidade com que nós a dávamos, só sendo a brincar! (...). A malta de Matemática! Coitados! Só falta fazer o pino na aula para ensinar aos garotos como é que aquela treta se aprende! A malta de História, quando o garoto se vira para o professor de História: “Não tenho nada a ver com a vida dos outros!” A malta de Ciências: “O quê? Está a dar Educação sexual?”; “Não, não, só estou a dar o aparelho urinário, ou respiratório, isto é, a parte da respiração!” A parte da criatividade é outro dos grandes fatores que o professor tem de ter. (...) E depois temos aqueles mais velhos ou mais tímidos que têm vergonha de dar certas e determinadas matérias.”	3, 12
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E1, pp.5-8 “(...) Ela ficou furibunda e nunca me falou o resto do ano (...). Esse tipo de rituais, os donos da escola (...). Uma das coisas que a mim fazia imensa impressão era o professor que entra na sala despercebido e que nós ao final do ano dizemos: “Mas quem é? Quem? É de matemática?”	6
08 - Processual	4	Sentido da ação	E2, p.1 “Gostei imenso da professora do primeiro ciclo que...mantivemos uma empatia muito grande desde sempre e acho que foi ela que talvez me cativasse porque ela elogiava muito os meus trabalhos. As minhas composições eram sempre lidas na sala e ela elogiava-me muito (...)”	4
08 - Processual	2	Estratégia	E3, p.2 “(...) procuro sempre ser disponível, (...), ouvir, criar a confiança (...)”	2
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E3, p.4 “(...) mas quando os professores se reúnem e, de facto, ou até às vezes há comentários depreciativos ou de colegas ou de alunos ou de situações que se vivenciaram e não me parece que isso seja produtivo. Regra geral não frequento, exatamente por isso (...). Da minha parte, da minha parte, sim, de alguns colegas também, outros, infelizmente, só estão interessados em ponderar se vem mais alguém tirar-lhe o seu lugar.”	6

08 - Processual	2	Estratégia	E4, p.3 <i>“Eu não consegui, inicialmente, ser aquilo que era, tive que aderir um bocado àquilo que me estava a ser imposto. Em todo o caso, noutras escolas, julgo ter sido uma lufada de ar fresco que alguns docentes precisam porque, lá está, há escolas onde o corpo docente já está bastante enraizado, praticamente não há mobilidade, portanto, fechadas num nicho quase uma cultura impermeável (...). Eu mudei... eu mudei e as pessoas, algumas, também mudaram pelo menos relativamente ao início do ano letivo E (...) ao final do ano letivo algumas pessoas que mudaram.”</i>	5
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E4, pp.4-5 <i>“Chegada à nova escola / O DIRETOR. Vi uma senhora que pensei que fosse a minha coordenadora de grupo e referi isso: “Boa tarde, é a minha coordenadora de grupo?” E a senhora, com um sorriso muito, muito, muito acolhedor, disse-me: “Não. Sou diretora da escola.” Portanto, aproximou-se de mim tocou-me no ombro. Eu pensei que fosse a coordenadora, quem eu esperaria que viesses ter comigo e afinal era a diretora da escola.”</i> E4, pp.4-6 <i>“Nota-se que há o hábito de olhar com algum desdém para o assistente operacional que entra para tomar a sua refeição. Depois, como dizia, em algumas escolas, já é comum em algumas escolas por onde passei, haver (...) sim ou não positivo, (...) mas haver a divisão homem-mulher. (...) Alguns dos que têm essas atitudes, esses comportamentos menos inclusivos, são também aqueles que têm nas suas redes sociais, como amigos, alguns assistentes operacionais. Fica para análise. Eu já fiz a minha. (...) Nas escolas somos muitos, existem os dois polos. Pessoas que apresentam atitudes de bastante cortesia e conseguem ser afáveis mesmo a pedir e a exigir trabalho e pontualidade no trabalho e existe o outro lado, felizmente em menor... em menor escala. mas existe e é capaz de tentar agravar o outro lado, quer dizer... temos alguns colegas que são bastante corteses, mas que às vezes não demonstram tanto, porque alguns que não são corteses, acabam por ser, talvez, a mobília da casa e tenho algum receio em agir com maior naturalidade. (...) Esses professores não cumprimentam, pura e simplesmente ignoram-nos, a mim e a outros colegas que já lá trabalham há vários anos. (...) Essa angústia faz com que muitas das vezes alguns colegas não consigam ir para a escola e até têm uma boa relação com os alunos, um bom desempenho junto dos alunos e está-se a ver agora com as aulas à distância. (...) Neste momento foi um misto de bênção que aconteceu (Covid19) portanto, não tenho que ir à sala dos professores e não tenho que... pronto, infelizmente, para eles, e para elas têm que ter aulas e reuniões online. Tranquilos com os seus alunos, porque há aquele bocadinho com os alunos.”</i>	8, 6
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E5, pp.5-6 <i>“O que eu noto é ... aqueles hábitos que os professores já devem estar lá há muitos anos ou aquela cadeira que é mais para aquele professor, ou aquele lugar já é cativo do departamento de Português... um professor está sempre naquele sofá, aquela professora fala mais com aquela, aquele grupinho está sempre junto pronto. Uma escola em que achei...isso também aconteceu, logicamente, que eles estão lá há muitos anos... eu nunca me senti um peixe fora de água em nenhuma, todos me abordaram e me receberam muito bem.”</i>	6, 8

			E5, p.6 “ <i>Eu nunca vi uma direção assim nem um diretor como aquele. Aquele diretor acolheu-me de uma forma como eu nunca fui acolhida em Escola nenhuma e a partir do momento em que ele me recebe daquela forma e me dá a conhecer aos professores, eu acho que isso também ajudou bastante para que as coisas fluíssem daquela forma. Eu gostei muito, por acaso. (...) Ele próprio, o diretor, quando eu cheguei lá, que já não era a primeira colocada naquela posição, já seria a terceira, ele andava mesmo aflito, já tinha ido à procura no Facebook e tudo, (achei uma graça!), conseguiu fazer com que o meu horário não coincidissem com o trabalho que eu tinha fora da Escola, gerir as coisas que eu conseguia fazer um trabalho lá, conseguia fazer o meu trabalho fora e foi espetacular! (...) .”</i>	
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E6, p.3 “ <i>Formavam-se grupinhos, muitos grupinhos: grupinhos de pessoas que gostavam de bisbilhotice, grupinhos de pessoas que gostavam de informar o poder, quem estava no poder, daquilo que dizia na sala de professores, para muitas vezes, inclusivamente, para criar problemas, criar atritos. E outras colegas que, efetivamente, aproveitavam para descansar naquela pausa e para falar de coisas interessantes e mesmo métodos de ensino, mas é uma minoria. As relações na escola são diversificadas.”</i>	1, 6
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E7, pp.6-7 “ <i>(...) fugia sempre da sala dos professores, ia até ao bar, tomava qualquer coisa no bar e por lá ficava o intervalo e frequentava pouco a sala dos professores. (...) formaram-se grupos de três ou quatro professores aqui mais 2 outras ali, não havia na generalidade um convívio geral. Os grupinhos... os professores agrupavam-se até em função das disciplinas, das afinidades que sentiam uns em relação aos outros (...). Havia uma cultura de grupos (...).</i> ”	6
08 - Processual	1	Social, relacional, interação	E8, p.6 “ <i>Eu sempre fui um professor que gosta de conversar, gosta de apreciar, geralmente dou-me com todos eles e sou uma pessoa que me dou bem com todos eles mas sei que... apercebo-me que há arrelias entre colegas do próprio departamento que eu acho que isso, o próprio departamento, acho que se deviam defender mutuamente e acho que há arrelias em alguns departamentos, criam-se chatices, não sei se são rivalidades, se... eu acho que não deveria existir. Eu dou-me bem com todos. Um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina de Educação Visual com os outros departamentos.”</i>	6, 9
08 - Processual	2	Estratégia	E8, pp.7-8 “ <i>Há uma coisa que eu não sei se acontece em todas as instituições, mas naquelas em que eu estive, acontecia muito isso. Eu acho que a parte do teatro cabe sempre aos professores de Português, quem diz Português, de Línguas. Eu, por exemplo, fiz teatro muitos anos. Estive ligado a Cenografia (...) e nunca me deram a oportunidade de poder lançar uma peça com os alunos (...).</i> ”	9

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 20, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Social, Relacional, Interação”, “Estratégia” e “Sentido da ação”. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Processual”, conceptualmente integrados na identidade docente.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 20, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Social, Relacional, Interação”, “Estratégia” e “Sentido da ação”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 20, compilados pelo indicador temático “Social, Relacional, Interação” respondem à plenamente à primeira questão derivada, que os recortes compilados pelo indicador temático “Estratégia” apresentam resposta integrada às primeira e segunda questões derivadas e os recortes compilados pelo indicador temático “Imagem da profissão” apresentam resposta consentânea com a terceira questão derivada.

O Quadro 21 que se segue, integra recortes discursivos na dimensão temática “Valorativa”, representando discursos transcritos de três docentes entrevistados. Os docentes em causa, refletem duas perceções distintas para a temática em apreciação: uma onde os rituais se prendem com o autoritarismo sobre o docente, seja a partir de outros professores, seja da direção escolar, o qual se revela pelo domínio ligado a uma posição de elevado poder, domínio do saber ou de estrato social distinto, e, outra, onde os rituais se prendem com uma cultura através da interação colaborativa e inclusiva entre pares docentes.

**Quadro 21 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Valorativa”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registro	Âmbito (ver Anexo E)
09 - Valorativa	4	Poder, autoridade, disciplina, saberes	<p>E1, p.5 – “(...) fui achincalhada e de que maneira, por essa diretora. Disse que eu era a vergonha da classe e que nunca tinha tido uma situação daquelas porque me tinha visto no dia anterior a fazer um anúncio de televisão (...).”</p> <p>E2, p.2 “Tive um professor de Latim (...) que era o anti professor. Levava o jornal para a escola. Havia um colega nosso que era seminarista, que tinha já conhecimentos de Latim. Ele mandava declinar um caso qualquer, ele (colega) fazia a declinação no quadro e ele (professor) punha-se a ler o jornal (...). Contribuíam também para um pouco um afastamento dos alunos, penso que os professores não estavam assim tão próximos nem criavam empatia com os alunos. Portanto, eles eram uma autoridade, estavam lá num púlpito, tinham a sabedoria, tinham conhecimento e eles é que sabiam, não chegavam aos alunos (...).”</p> <p>E8, p.5 – “Fui criticado por tal. Embora tenha lá conhecidos e amigos, nessas instituições, mas a nível da parte da chefia desse Colégio, é muito complicado. (...) A nível do atual diretor, não conheço, era da parte feminina, de caráter religioso que é muito complicado, é muito complicado.”</p>	3
09 - Valorativa	4	Poder, autoridade, disciplina, saberes	<p>E3, p.2 “O autoritarismo que é o professor achar que pelo facto de se colocar numa posição superior e de dar as indicações num tom mais rigoroso, que capta a atenção do aluno quando naquela ocasião a mim só me causava medo e me impedia de raciocinar e a indiferença. Porque aquele autoritarismo também parece carregar atrás de si uma indiferença por quem está à sua frente e o objetivo parecia ser: “eu venho cumprir um dever e venho cumprir um dever neste tempo que tenho não me interessa se aprendem Isso, isso sentia-se nessa altura de forma bastante notória (...).”</p>	3
09 - Valorativa	2	Cultura, interação	<p>E5, p.5 “Na escola onde eu estive, eles faziam, todas as semanas, havia um departamento que organizava o lanche da manhã. Era um ritual diferente das outras escolas. Por exemplo, nesta semana era o departamento de Matemática, depois, o de Inglês, depois o de Francês e cada lanche tinha um tema, o tema da disciplina e receitas, no caso dos de Francês e Inglês, receitas alusivas à língua ou ao país porque... porque achei engraçado porque nunca tinha presenciado isso num núcleo de professores, numa escola, portanto achei aquilo muito giro. Gostei muito daquela escola e tinham todos uma boa interação entre todos, não se notava absolutamente nada daquelas más-línguas e que, assim que (...).”</p>	10

09 - Valorativa	2	Cultura, interação	E6, pp.4-5 <i>“Eu considero que, é que é um conjunto de culturas, até porque os professores pertencem a determinados estratos sociais e conforme os estratos sociais, assim reagem, assim queriam impor aos outros o seu status, toda a sua cultura, que tinha sido transmitida por esse estrato social. Eu senti isso (...). Grupo instalado que: está próximo do poder e que quer impor aos outros, efetivamente, o seu estatuto, a sua cultura, cultura que pensa que tem... que não tem, no fundo não tem (...). Muito fundamentalismo. Tem que se seguir os passos das pessoas que são influentes na escola, quem não quer, está sujeito a ter problemas (...).”</i>	10
-----------------	---	--------------------	---	----

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 21, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Cultura, Interação” e “Poder, Autoridade, Disciplina, Saberes”. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comumhão, na dimensão de “Valorativa”, conceptualmente integrados na identidade docente. Fazemos notar que, para a verificação da característica excludente do indicador temático “Poder, Autoridade (...)”, deve ser tido em consideração o domínio conceptual de existência do referido indicador temático. Neste caso, o indicador reporta-se ao domínio da identidade docente, pois que se encontra associado a considerações culturais e/ou de interação (ver quadro 12), enquanto o indicador “Poder, Autoridade” do domínio do ritual docente, se encontra associado a considerações de legitimidade, justificação e controlo e/ou consistência. Esta consideração confere ao indicador temático, a sua característica de mutuamente excludente, seja em termos de designação, como, também, para o seu conteúdo.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 21, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Cultura, Interação” e “Poder, Autoridade, Disciplina, Saberes”, se reportam respetivamente, ao segundo e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 21, compilados pelo indicador temático “Cultura, Interação” respondem à

segunda questão derivada, e que, os recortes compilados pelo indicador temático “Poder, Autoridade, Disciplina, Saberes” apresentam resposta consentânea com a terceira questão derivada.

O Quadro 22, que é apresentado a seguir, integra recortes discursivos na dimensão temática “Deontológica” e traduz a modo como os professores entrevistados constataam a necessidade da existência de rituais que veiculem valores de comportamento e cumpram as normas de ética nas relações sociais do docente em contexto educativo, bem como do respeito mútuo, independentemente da idade, classe social e/ou económica ou do lugar que os diversos intervenientes ocupem na hierarquia. Os discursos recolhidos dos docentes entrevistados, recordam situações e atitudes do presente ou do passado próximo, que contrariam as práticas construtoras da identidade docente, como por exemplo: “a inauguração da escola por (...) figuras do estado (...), tu achas que eles cumprimentaram? (...)” e, “(...) há lá colegas que vão todos os dias ‘bufar’ o que se passa na sala dos diretores (...)”.

**Quadro 22 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Deontológica”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
10 - Deontológica	2	Ética, normas, missão	E1, p.13 <i>“De certo modo somos obrigados a interagir com as pessoas de tal maneira que as pessoas nos criam, entre aspas, sem querer, um bocado mais de respeito: Ah sim, como tu és diretora de turma (...).”</i>	9
10 - Deontológica	4	Atitude, valores, cumprimento	E2, p.3 <i>“A escola foi inaugurada por (duas figuras de Estado). Eu era a única professora que estava na sala dos professores. Tu achas que eles abriram a porta para ver se ali era a sala dos professores e passaram para a biblioteca e cumprimentaram? Não! Eles viram a porta (tem assim uma fresta de vidro), espreitaram para dentro, não disseram nada. - Eu estava lá a trabalhar - e dirigiram-se à Biblioteca que era mesmo o fundo do corredor (...).”</i>	8

10 - Deontológica	2	Ética, normas, missão	E2, p.3 “Eu, da direção não tenho assim muito a dizer porque eu só lá vou mesmo entregar as atas e quando preciso de alguma coisa em relação aos alunos ou quando vou meter atestado médico, no retorno melhor dizendo. Porque não faço (...) nem faço questão de lá ir porque eu sei que há lá colegas que vão todos os dias “bufar” o que se passa na sala dos diretores de turma ou na sala dos professores ou no bar ou que viram esse professor a falar com aluno ou porque viram que o professor chegou atrasado 2 minutos ou que daquela sala havia um bocadinho mais barulho, portanto, vão bufar tudo.”	8
10 - Deontológica	4	Atitude, valores, cumprimento	E3, p.11 “A minha escola primária, num Colégio Privado onde era notória a distinção dos alunos, devido às suas... consoante a classe social a que pertenciam e de facto, toda a vida me acompanhou... uma situação que até hoje, quando a revivo, me causa alguma revolta, alguma tristeza porque não interessava o facto de nós sermos ou neste caso, eu ser boa aluna mas nas situações em que era boa e que destacasse que era e que existia um prémio a atribuir, mesmo que... como não pertencia a uma classe social elevada, mesmo que fosse a primeira a apontar a resposta correta, o prémio era sempre para a menina filha do senhor doutor (...). Mais tarde, também posso dizer, que, já mãe, isso também se verificou por exemplo nos infantários. Era notório que as educadoras distinguiram entre os meninos que calçavam marcas e aqueles que simplesmente iam à vontade para poder brincar e saltar e correr como é próprio da idade. Pelo menos, este fator eu tive pena de não ter referido a outra vez (...).”	3
10 - Deontológica	4	Atitude, valores, cumprimento	E4, pp.1-2 “(...) tive dois, três professores que com atitudes e rituais bastante positivos; professores jovens, não sei se entra em linha de conta mas professores... duas professoras, um professor que eram muito próximos dos alunos, normalmente não deixavam perguntas no ar quando os alunos as faziam... colocavam questões, os professores, no caso, respondiam e havia uma certa proximidade, independentemente daquela... daquele receio que nós tínhamos, enquanto alunos mas notava-se que havia proximidade professor-aluno. Tinham atitudes de alguma generosidade. Nós não sabíamos, na altura, que era, hoje posso-lhe dizer que essa é a palavra que melhor define (...) (1988-1990).”	4
10 - Deontológica	4	Atitude, valores, cumprimento	E5, p.4 “Ele já estava lá há muitos anos e a forma como ele nos abordava ou como ele dava as aulas, estava-se ali a passar um bocado o tempo. Eramos um bocado autónomos e todos nós tínhamos explicação fora dali e depois uma coisa que me marcou muito porque tínhamos exame a nível nacional, que não era a Matemática, já agora, mas, de qualquer das formas, digamos assim, todos tivemos boas notas, eu lembro-me de até ter 18 naquele exame e depois eu lembro-me de ele ir para o Jornal (...) dizer que era normal ter essas notas porque ele fez os testes de acordo com os Exames Nacionais. Mas o esforço não foi dele, percebe? Isso aí mexeu um bocado com o meu sistema nervoso, marcou-me por causa disso.” E8, p14 “(...) a parte da cidadania, eu como professor de Artes lecionei Área de Projeto num curso profissional, mas a parte das artistas também tem um bocadinho com a parte da cidadania, por exemplo, numa escola onde estive, por exemplo, precisavam de	3, 4

			<i>sinalização lá para a escola, não deixar os papéis no chão e deitá-los para o lixo, lavar as mãos antes de almoçar, depois de almoçar, respeitar, ou seja, em parte a Educação Visual foi precisa para esse aspeto. Fizemos nós os cartazes, fizemos as representações, desenhámos e colocámos na escola para todos os alunos cartazes como: “Respeite as normas e as regras.”</i>	
10 - Deontológica	1	Coerência	E2, p.7 – <i>“Estavam extremamente cansadas, entraram em depressão porque acharam que as colegas não estavam a ser boas colegas com elas, não havia partilha, não havia um bom relacionamento e depois também naquela escola há outra coisa, é assim: eu sou professora e dou explicação aos teus alunos e tu és professora e dar explicação aos meus e depois nós partilhamos os testes e tu fazes um brilharete que o aluno até vai ter boa nota e eu tiro também... os meus alunos tiram uma boa nota e faço outro brilharete, temos a casa cheia de alunos para explicações.”</i> E6, p.3 <i>“Formavam-se grupinhos, muitos grupinhos: grupinhos de pessoas que gostavam de bisbilhotice, grupinhos de pessoas que gostavam de informar o poder, quem estava no poder, daquilo que dizia na sala de professores, para muitas vezes, inclusivamente, para criar problemas, criar atritos. E outras colegas que, efetivamente, aproveitavam para descansar naquela pausa e para falar de coisas interessantes e mesmo métodos de ensino, mas é uma minoria. As relações na escola são diversificadas.”</i>	6

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 22, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Coerência”, “Ética, Normas, Missão” e “Atitudes, Valores, Cumprimento”, conceptualmente integrados na identidade docente. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Deontológica”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 22, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Coerência”, “Ética, Normas, Missão” e “Atitudes, Valores, Cumprimento”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 22, compilados pelo indicador temático “Coerência” respondem à primeira questão derivada, que, os recortes compilados pelo indicador temático “Ética, Normas, Missão” apresentam resposta

consentânea com a primeira e também com a segunda questão derivada e que, os recortes compilados pelo indicador temático “Atitudes, Valores, Cumprimento” apresentam resposta adequada à terceira questão derivada.

O Quadro 23, que é apresentado a seguir, integra recortes discursivos na dimensão temática “Comportamental” e traduz nesta dimensão, o discurso dos professores entrevistados quando expõem situações de rituais positivos e negativos observadas em contextos e tempos diversos. Quanto às atitudes ritualizadas de sinal positivo, retemos: “(...) fizemos com que certos ambientes de Escola, que seriam de cortar à faca (...)”, e também: “(...) o próprio meio reconhecer que o professor é algo importante, para a própria produção da sociedade (...)”, ou: “(...) defendi os valores universais e principalmente valores que nunca estiveram em causa (...)”. Em sentido contrário, nas atitudes de sinal negativo, retemos: “(...) Há colegas que, desde que não se reaja de acordo com o que corresponde às expectativas delas, criam problemas com esses colegas (...)”, ou: “(...) nem davam as aulas, (...) batiam nos alunos.”, ou: “(...) tem de se seguir os passos das pessoas que são influentes na escola e quem não queria está sujeito a ter problemas (...)”.

**Quadro 23** - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Comportamental”

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
11 - Comportamental	4	Atitudes, valores	<p>E1, p.8 <i>“Tenho perfeita noção que por ser desatinada, brincalhona e dar-me com colegas desatinados e brincalhões, fizemos com que certos ambientes de Escola que seriam de cortar à faca, e que viveram momentos de cortar à faca, porque eu já estive uma numa escola em que os professores puseram em causa o diretor e puseram o diretor na rua, eu estive um ano numa escola em que isso se fez (...)”</i></p> <p>E6, p.1 <i>“Em relação aos valores, sempre defendi os valores universais e principalmente valores que nunca estiveram em causa, ou seja, que nunca passaram de moda porque há valores que são universais, sei lá... desde a antiga Grécia até aos nossos dias. Alguns caíram em desuso, mas eu sempre os respeitei e sempre os segui (...)”</i></p> <p>E6, p.2 <i>“Quanto a professores com rituais negativos, tive no liceu. Na escola primária não tive, mas no Liceu tive. Tive uma professora que era muito autoritária, mas era muito (...), mas ensinava muito bem. E não era só isso, o ensino era participativo, já. No Liceu.</i></p>	16

	<p><i>Era uma aula que não era totalmente oral, expositiva e que permitia que nós pudéssemos participar e que tinha muito interesse, realmente. Foi realmente uma pessoa que encadeava todos os conhecimentos e despertou o interesse pela História. Tive também professores que eram demasiado compulsivos também tive e outros que realmente não... nem davam as aulas. (...) Batiam nos alunos, etc. etc. (...) mesmo no Liceu. Verbal e também física (...)."</i></p> <p>E6, p.4 – <i>"Há colegas que, desde que não se reaja de acordo com que corresponde às expectativas delas, criam problemas com esses colegas e os alunos porque manipulam os alunos delas. Muitas delas manipulam os alunos dessas colegas contra elas. O ambiente é (...) o ambiente que, efetivamente, não evoluiu muito, mas que é de hipocrisia, profunda hipocrisia."</i></p>	
<p>11 - Comportamental</p> <p>1</p> <p>Hábitos, regras</p>	<p>E2, pp.2-4 <i>"O que é positivo é realmente o próprio meio reconhecer que o professor é algo importante para a própria produção da sociedade, portanto é preciso saber o professor estamos no início todas as carreiras somos nós que iniciamos qualquer carreira, o professor, não é? Nós transmitimos conhecimentos... o que acho que é obsoleto é, por exemplo, na própria escola... vais... Isto é um exemplo... vai-se a caminhar no corredor ou vais ao bar e atendem primeiro o senhor professor Eu acho errado, mas é uma rotina do professor, é uma rotina do professor, quer dizer, o professor chega, passa à frente de todos porque é professor e tem direito a ser atendido primeiro ou tem direito a (...), pronto (...), o facto de ser professor ..., acho que isso é errado (...). É assim, o facto de entrar na escola, me relacionar com os alunos mesmo que eles andem no secundário, cumprimentá-los (...) cumprimentá-los e, portanto, criar empatia com todos os membros da comunidade escolar, quer sejam funcionários, quer sejam até outras colegas. Portanto, eu tento me relacionar bem com todos eles. É claro que há alguns que serão menos simpáticos ou não podem não simpatizar tendo comigo, mas mantenho sempre uma boa relação (...). Não houve interação e há colegas que entram na sala de professores e não nos cumprimentam. Acho que não há (...) eu diria que não há educação. E nós chegamos à sala dos professores, devíamos ter um género de uma comunidade diferente, chegamos "olá, bom dia, tudo bem?" e ninguém diz nada. "bom dia, senhor, está tudo bem?" Ninguém diz nada. Chega lá cima aos alunos, qualquer coisa que eles digam, às vezes reagimos porque ninguém nos falou na sala dos professores (...)."</i></p> <p><i>os colegas de educação física sentam-se todos a um canto onde há sofás para discutirem futebol para discutir seja o que for. Aqueles sofás são só para eles, são eles que dominam, portanto, aquela ala e ninguém vai para lá (...). Mas quando se quer conversar com alguém não se pode ir para as mesas de trabalho porque estão grupos... é assim, aqueles grupos de colegas que já têm o seu feudo, como eu digo. Quem vem de fora, quem é mais novo e quem vem de fora, fica bem ciente que têm um canto para eles. Agora quem é da Escola (não por ser do quadro porque eu também sou do Quadro) Não estamos a falar do quadro da escola, mas residência. Frequentam as mesmas pastelarias, os mesmos cafês,</i></p>	<p>6</p>

---

*os mesmos restaurantes, têm os mesmos rituais, vão à missa e essas coisas. Então, elas poem de parte, começa logo aí.”*

---

11 - Comportamental	2	Normas, padrões	<p>E2, p.15 – “As normas mínimas terão sempre que existir, mas quando estamos a formar cidadãos, ou como se defende agora, cidadãos humanistas, cidadãos críticos, cidadãos interventivos, (...)”</p> <p>E6, p.1 “A nível da formação cívica dos alunos como pessoas, no futuro. Como alunos e depois como pessoas no futuro, portanto, respeito uns pelos outros de respeito pela cidade, pelas leis em vigor, sempre isto, sempre, embora eu tivesse sido muito contestada por isso, algumas vezes, mas sempre os segui.”</p> <p>E6, p.5 “(...) eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo. Se não for, essa pessoa, esse docente, vai ser criticado e vai ter problemas (...) E fundamentalismo... muito fundamentalismo. Tem de se seguir os passos das pessoas que são influentes na escola e quem não queria está sujeito a ter problemas.”</p>	2
------------------------	---	--------------------	--	---

---

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 23, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Hábitos, Regras”, “Normas, Padrões” e “Atitudes, Valores”, conceptualmente integrados na ordem escolar. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comumhão, na dimensão de “Comportamental”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 23, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Hábitos, Regras”, “Normas, Padrões” e “Atitudes, Valores”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 23, compilados pelo indicador temático “Hábitos, Regras” respondem à primeira

questão derivada, que, os recortes compilados pelo indicador temático “Normas, Padrões” apresentam resposta consentânea com a primeira e também com a segunda questão derivada e que, os recortes compilados pelo indicador temático “Atitudes, Valores” apresentam resposta adequada à terceira questão derivada.

O Quadro 24, que é apresentado a seguir, integra recortes discursivos na dimensão temática “Organizacional”. Neste quadro, registam-se recortes das afirmações transcritas de todos os docentes entrevistados, expondo as suas perceções relativamente às interações com a organização escolar, seja ela formal ou informal. Os docentes entrevistados referem diversas situações como a dispersão por funções burocráticas e conseqüente cansaço, os rituais de domínio dos residentes, a influência política e económica nos currículos e manuais, associados ao clima de falta de liberdade, de vigilância, controlo e delação e o facto de a profissão ter deixado de ser aliciante em termos económicos, situações essas que, associadas aos problemas pessoais, constituem fatores que alteram as ações ritualizadas do docente, interferindo no seu desempenho profissional,

**Quadro 24 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Organizacional”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
12 - Organizacional	3	Contexto	<p>E1, pp.14-15 “Nós devemos ter conhecimento como é que a nível de papelada de secretaria se processa e se faz. Sermos nós a executar, nos tempos que correm, é demasiado pesado em termos de tarefas. Na realidade, devemos ter perfeito conhecimento de como é que as coisas se fazem (...). Há certos e determinados cargos que desencadeiam, como é o caso de diretor de turma, desencadeia um «estafanço», um cansaço enorme. É violento.”</p> <p>E1, pp.20-21 “Ok, vai haver o dobro dos horários para professores, mas não há professores... que é que interessa? A OCDE já tinha dado os resultados há dois ou três anos atrás, a dizer que Portugal nos próximos 5 a 10 anos não iria ter professores. Mesmo com os que estão nas Escolas Superiores de Educação não há professores para dar aulas a esta malta toda. (...) Ninguém, na sua sanidade mental, com 18 anos, quer seguir a carreira sabendo perfeitamente o que é que passou na escola. É preciso ter uma</p>	13, 15

			<i>grande carga... espera aí... a minha mãe era, ou minha tia era... eu gostava muito, aquilo era giro. A minha mãe? A minha mãe, a minha mãe chegava às 10:00 da noite a casa vinda de reuniões. Mas quem é que queria ser professora? (...) A minha filha dizia mesmo: eu vou ter todas as profissões menos professora, professora nem pensar! Ela assistiu a milhentas reuniões, com 3 anos, que eu tinha que ir buscá-la ao infantário às 6:30h que eram às 6:30 as reuniões e eu chegava a casa às 9:30h.”</i>	
12 - Organizacional	1	Integração, inserção	E1, pp.5-8 <i>“Os donos da sala de professores: (...) sentei-me numa cadeira, normalmente e quando tocou para o intervalo chega uma fulana com ar muito sério que diz: “não sei se sabe que está sentada na minha cadeira.” “Não, foi em 90 porque eu ainda era provisória (...) “não sei se sabe que está sentada na minha cadeira”. Olhei para a senhora com ar muito sério e disse: “Não fazia a mínima ideia que tinha comprado esta cadeira, desculpe, eu não (...)”. “Eu não a comprei, ela é minha, eu sempre me sentei aqui”; esse tipo de rituais, os donos da escola em que nós sabíamos que aquela cadeira de fulana tal, não sei quê... não se falar a professores provisórios porque não passavam de passageiros na escola, isso sim, sim (...). Se a pessoa for influenciável, se a pessoa for facilmente influenciável, um comentário mais negativo por parte de alunos ou até por parte colegas, seja do que for é, pronto, claro e de que maneira!”</i>	6
12 - Organizacional	3	Contexto	E2, p.9 <i>“Tenho verificado pelos manuais que são adotados, e até às vezes mesmo pela apresentação dos manuais, que os programas vão sendo alterados e deixamos de dar determinadas obras em prol de outras, determinados autores em prol de outros e às vezes questiono-me a mim própria se não será quem está no poder que influencia o sistema e que acaba por abordar determinadas ideologias através de determinados autores que são escolhidos para lecionar na escola (...). Às vezes, chegar à escola mais mal-humorado, ou porque apanhei engarrafamento na estrada ou porque hoje... Isto também se transmite aos alunos eles dão logo conta: “a professora não vem bem-disposta, estejam calados, estejam calados.” Mas isto tudo em contextos diversos nós atuamos de maneiras diferentes (...). Condicionado ainda que tenhamos sempre em conta que dentro da sala de aula o professor é autoridade máxima, não é tanto assim porque estamos sempre condicionados pelos funcionários, pelos outros colegas que estão ao lado, por alguém da direção que pode bater à porta e entrar (...) portanto, eu diria que neste momento nós somos condicionados, não temos tanta liberdade de ação como tínhamos antigamente. - Sim... em que época é que havia mais liberdade? -Se calhar nos anos 90. Eu apontava para os anos 90... 90, finais 80... 90... até 94, até 95. As coisas... o professor ainda tinha uma posição diferente. Não propriamente autoritário, mas tinha mais liberdade de ação, podia agir de maneira diferente, sem aquela pressão (...). Agora não, agora a pressão da parte dos encarregados de educação porque os alunos têm de ter boas notas para entrar no Ensino Superior, a escola também condiciona isso mesmo e obriga a isso porque</i>	12, 13, 15

---

*depois fica bem vista no ranking, os colegas também obrigam a isso porque depois também querem fazer avaliação da própria turma. Acho que há condicionalismos por toda a parte (...). Económicos também. Acho que nós neste momento perdemos poder de compra, acedermos a determinadas coisas, até para fazermos formação, que não temos formação dentro da área no centro de formação, temos de pagar. A própria deslocação para a escola obriga a um gasto de gasóleo no carro a despesa de alimentação, cansaço físico, tudo isso e depois em termos monetários já não é rentável, há outras profissões que não têm os encargos que nós temos, nem a responsabilidade nós temos, nem o trabalho que nós temos e ganham tanto ou mais do que nós. (...)... já não é rentável, já não é aliciante, já não é motivador.”*

E2, p.14 *“A direção obriga a realizar a Assembleia. Temos um prazo. Então, marcamos para aquela semana, mas como são muitas turmas e como é tudo pós-laboral, ninguém vai interromper atividades letivas para fazer assembleia de turma (...). Hoje os pais, para estarem presentes, é depois da hora do trabalho, não é? Então, obriga a que a pessoa esteja depois das sete horas e depois das sete quem é que quer ficar mais? Depois há colegas são de fora, eu também sou e essas coisas todas, acabamos por ficar condicionadas. Então somos três ou quatro, no máximo 5 em casa conselho de turma (...).”*

E2, pp.7-14 *“se não houver uma empatia, se não houver uma partilha, se não houver um bom relacionamento, um professor não se sente integrado na própria escola, não é? Acaba por aceitar a sua incompetência enquanto docente. A própria deslocação para a escola obriga a um gasto de gasóleo no carro a despesa de alimentação, cansaço físico, tudo isso e depois em termos monetários já não é rentável, há outras profissões que não têm os encargos que nós temos, nem a responsabilidade nós temos, nem o trabalho que nós temos e ganham tanto ou mais do que nós. (...)... já não é rentável, já não é aliciante, já não é motivador. (...) já não temos qualquer valor. (...) Eu diria que na última década... última década, certo. (2010-2020). Esta época de covid 19 acaba por ser boa para nós estamos em casa, não temos o desgaste físico de nos deslocarmos até à escola, mas em termos de convívio, em termos de partilha, não é tão bom (...). Atualmente, ser professor é um sacerdócio: não se pode ser casado nem se pode ter filhos, tem de se viver para a escola a escola e acima de tudo a escola é um sacerdócio.”*

---

12 -  
Organizacional

4

Acomodação

E2, pp.13-15 *“A rotina tem de ser sempre feita na mesma hora, na mesma altura, chegar à escola, fazer as mesmas coisas, para as coisas andarem e quando nós entramos nessa rotina, parece até que as coisas correm normalmente e as coisas andam. Quando alguma coisa altera essa rotina, está tudo estragado. Acho que há má gestão, quer das cúpulas, quer das coordenadoras em relação a essas reuniões e depois também o facto de convocarem reuniões pós-laborais sobretudo para quem é de longe quem já lá está há quantas horas, muitas vezes com bastantes furos nos horários e estar ali à espera de uma reunião ao fim do dia e isso tudo acaba por... fico transtornada (...). Eu acho que rituais são importantes até é para que haja uma certa ordem e organização porque, se não for*

16

			<p><i>assim, cai-se numa Anarquia total da escola, cada um faz o que quer, à sua vontade, não há regras, os alunos também se apercebem que não há autoridade, que podem fazer asneiras à vontade que ninguém o chama atenção. Portanto, é preciso, para vivermos até em sociedade mais restrita, que é o caso da escola, é preciso realmente haver regras, rituais, essas coisas são necessárias para a gente se habituar até... e eles também, a viver em sociedade, ninguém vive sem regras.”</i></p>	
			<p>E3, p.10 “(...) a parte burocrática terá aí um papel relevante, o professor se tivesse, talvez, só o trabalho com o aluno, não chegasse a esse ponto, mas o acumular das duas das duas partes leva muitos professores à exaustão porque a burocracia é muita, os problemas a resolver e a dar solução são muitos, não temos força para tudo(...). O professor é uma espécie de polivalente ou de polvo com os seus tentáculos para todos os lados.”</p>	12, 13, 15
12 - Organizacional	3	Contexto	<p>E3, pp.7-10 “O professor, para mim, é um orientador. Hoje em dia, o professor é um orientador nada mais(...), mas, que o tempo que nos dão, é na maioria ocupado por situações burocráticas onde nós, (...) questões legais, resolvemos questões económicas, resolvemos questões psicológicas. Portanto, perdemos-nos em papéis, papéis e mais papéis desnecessários, porque o nosso papel é ser professor (...). E o tempo que eu tenho que gastar com as partes burocráticas que não dizem respeito aos alunos e que me são impostas, eu acabo sempre por gastar o meu tempo precioso com a parte burocrática porque ela tem que ser cumprida, é obrigatório e muitas vezes com prazos exíguos que nos levam a trabalhar pela noite dentro, o que traz consequências porque no dia seguinte até nem estamos tão bem dispostos diante dos nossos alunos ou porque estamos exaustos e o barulho deles nos incomodam ou porque estamos velhos e já não temos aquela energia dos 20 anos. (...) O problema não está tanto no aluno (...). Eu penso que muitas vezes a indisciplina não está tanto no aluno, mas na nossa falta de disponibilidade porque estamos esgotados. (...) Tento sempre até à última gerir tudo aquilo que nos é imposto, mas trabalharmos horas sobre horas, muitas vezes sem limites... os professores também têm a sua família, têm as suas casas, têm os seus problemas e tudo isso fica para segundo plano.”</p> <p>E3, pp.2-7 e pp.11-15 “A partir do momento em que a nossa escola tem muros, cria-se a ideia de que ali, naquele espaço limitado, têm que ocorrer determinadas coisas e todas elas tem que seguir determinados padrões que vêm registadas para nós na forma de leis (...). Campanhas para entrar, campanhas para sair, temos também aquele ritual que até os próprios alunos já interiorizaram (...) que entramos, sentamo-nos, escrevemos o sumário, o professor fala, o aluno, se forem interrogados, também fala; toca, saímos, portanto, isso penso que são rituais... que era... que temos que ter de encarar o ensino de outra maneira isso tem que ser ultrapassado (...). Nunca poderá ser totalmente livre</p>	

			<p><i>porque a partir do momento em que nós temos programas e metas, reuniões que determinam planificações, a nossa atuação não é... não é livre mas de facto, dentro dessa... desses condicionalismos, procuro, por um lado... É como se tivéssemos os dois lados: por um lado procuramos cumprir tudo aquilo que nos é imposto e que está legislado o que nos é imposto na escola alegando que a legislação... por outro, sinto que faça um esforço enorme por tornar as coisas... por tornar as coisas mais leves, sobretudo quando estou a lecionar com os alunos. Por introduzir coisas atuais o que foge um bocado desses normativos estipulados (...). Os programas não são bem recebidos pelos professores nem são bem recebidos pelos alunos porque se encontram... como nós sabemos, são extremamente extensos e nomeadamente na nossa disciplina, tomemos como exemplo um autor por exemplo Camões ou Gil Vicente e repare que há mais de 50 anos que se dão estes autores e nós temos escritores recentes. Portanto, os programas podiam ir ao encontro de interesses, de outros interesses dos alunos que mudaram certamente como mudou a que mudaram com a mudança da sociedade como mudou a sociedade. Eu penso que os programas estão um bocadinho obsoletos (...). Económicas e culturais. Económicas porque o meio onde estamos não nos permite, como a outros alunos, usufruir de determinadas atividades e as atividades que fazemos também são de acordo com as características da região, quer económicas quer culturais, um bocadinho mais limitadas. (...) Portanto, o programa tem que ser pensado para todos não para os de meios económicos mais favoráveis e que podem recorrer as explicações e a outros meios de aprendizagem que não os pobres alunos que, muitas vezes, estão lá desterrados e o que lhe resta é o quadro e o caderno diário.”</i></p>	
12 - Organizacional	4	Acomodação	<p>E3, p.5 “(...) nesta Escola senti-me completamente perdida... nesta última escola em que estive, de facto, fui recebida apenas após bastante tempo de espera (...) nem sequer me foi permitido passar do átrio (...) no átrio da escola surgiu uma colega ao fim de bastante tempo, que me inquiriu o que estava ali a fazer.”</p>	44
12 - Organizacional	3	Contexto	<p>E4, pp.2-3 e pp.7-10 “Muito condicionada, muito condicionada. Temos que saber fazer escolhas porque ou fazemos aquilo que gostamos (...) ou aceitamos essa (...), eu não diria coação (...), mas é (...), uma imposição um bocado dura (...), mas temos que pesar cada vez mais entre aquilo que gostamos de fazer sob pena de perder alguns bons profissionais e em termos de direções, em termos de quem está na mó de cima, também ir sugerindo, de forma subtil, uma pequena mudança que depois faz com que nos possamos adaptar melhor, ou não (...). Sobre Educação Moral: para além de professora de Educação Especial também lectionei Educação Moral. Existem muitas burocracias muitos pré-requisitos ocultos, permita-me falar assim, que não são dados a conhecer diretamente a todos, em termos de carreira e que depois vão ser determinantes no seu desempenho. (...) Na Educação Especial que se tem que tem vindo a dar cada vez mais importância à qualidade de vida e ao saber fazer do que propriamente à parte Académica (...). Penso que será positiva a partir do momento em que acabamos por ter liberdade para trabalhar</p>	12, 13

			<p><i>com o aluno as competências relacionais e sociais que até há uns anos não se dava tanto valor como agora.”</i></p> <p>E4, p.2 <i>“Do que eu menos gosto, são as burocracias, indubitavelmente as burocracias, tanto a nível de papéis prévios à lecionação, alguns que são necessários, mas depois o durante e o depois... acho que é um exagero de papéis e de reuniões que muitas vezes não abonam muito mais, não crescem muito mais àquilo que podemos trabalhar com jovens (...).”</i></p>	
12 - Organizacional	3	Contexto	<p>E5, pp.7-8 <i>“Nós temos uma linha, não é, uma linha condutora, quando estamos, principalmente numa escola, não é... Eu estive em escolas em que os testes eram todos iguais, não havia grande autonomia, porque os testes do meio, daquele ano, eram todos iguais para todas as turmas, eu tinha de fazer os testes conjuntamente com as outras professoras que davam aquele ano (...). Pelos testes que eu vejo, os testes que me chegam, dá a sensação de que há aqui escolas que funcionam assim, que os testes são iguais para todas as turmas daquele ano e há escolas que não. Depende um bocado da escola (...), obrigavam-nos a andar ao mesmo ritmo das outras turmas e às vezes isto não é possível. As turmas não são iguais, eu tenho pessoas com mais dificuldades que demoram mais tempo, (...). Os programas são enormes. É uma luta porque, por exemplo no secundário, o programa de 10º ano, nunca o acabam, o 11º, raramente o acabam e sofrem depois no 12º (...), estão, eu acho que é uma parvoíce, mas pronto, nós tentamos e os professores que estão agora na escola tentam, mas com esta pandemia vai ser um problema (...), se calhar no stress, no ter que fazer e saber e não haver tempo para... porque a professora está sempre a andar depressa e eles não conseguem apanhar e aí, se calhar é que entro eu como explicadora porque eles não têm tempo de apanhar (...).”</i></p> <p>E5, p.8 <i>“Eu acho que nunca tive, só quando estagiei, como toda a gente fazia quando estava a estagiar. Não tive mais nenhum papel, além de lecionar ou de professora de apoio, resto não. Às vezes tinha de preencher relatórios e coisas assim, mas nada de extraordinário, nunca fui diretora de turma, nunca me calhou essa posição, portanto, não sei.”</i></p>	12, 13
12 - Organizacional	3	Contexto	<p>E6, pp.10-13 <i>“Acordo ortográfico - um jogo de interesse e que nunca respeita a população. Nem respeita o povo brasileiro nem o nosso. O acordo não respeita nem um nem outro (...).</i></p> <p><i>Eu concordo com a mudança, que tudo, tudo, tudo no mundo muda, tudo muda, não é? Mas não com mudanças impostas e com mudanças artificiais, como fizeram (...). Eles não têm tempo para se divertir, não têm tempo para conversar uns com os outros, para sociabilizar...isso só mostra realmente que o aluno não conta para nada! (...). Os professores, praticamente, são os guardadores, não é, tipo as creches e os infantários e tudo isso ... foi tomar conta deles e para não os deixar fazer as experiências que eles precisam de fazer em cada idade, principalmente na adolescência nada e para si para efetivamente conhecerem o planeta, o mundo em que vivem (...). Eles estão limitados àquelas disciplinas, àqueles horários, àquelas matérias que eles não escolheram e que</i></p>	12, 13, 14, 15

---

*não querem aprender e cada aluno é um aluno, portanto, cada um tem as suas aptidões e não, as aptidões deles não são aproveitadas (...). - Eles muitas vezes revoltam-se contra os professores, eles diziam que não queriam aprender aquilo, e têm toda a razão, mas o professor, lá está, é pago para isso. O Ministério da Educação pagou e até pagou bem, em determinada altura aos professores para eles se deixarem subornar, (para mim, foi passageiro subornarem-me) para transmitirem tudo aquilo como ovelhinhas, como rebanho, a transmitir tudo aquilo que os Ministérios e os governos querem (...).*

*Antigamente não era tanto assim, era mais... disfarçavam melhor, agora não conseguem disfarçar... estão muito empenhados em criar uma visão à juventude porque são os homens de amanhã. Por isso é que eles, os jovens se revoltam, eles têm toda a razão, eu dou-lhes toda a razão, porque eu também fui aluna e sei o que é que sofri com isso, de imposições e, portanto, a escola não muda, não se adapta, a nossa escola está totalmente atrasada em relação à sociedade industrial e muitos anos atrasada e penso que a escola vai-se autoextinguir. Ela não vai ser extinta, vai-se autoextinguir, na minha opinião (...). Só quem tem apetência para manipular, esses sim, esses são os escolhidos.”*

*E6, p.13 “O papel do professor - Para já, eu penso que nunca deveria ser um professor a dirigir, porque o professor não tem formação para isso. Tem única e simplesmente formação pedagógica e a direção de uma escola não é, única e simplesmente, pedagógica, é mais burocrática do que outra coisa. As pessoas que estiveram como presidentes do conselho diretivo, como diretores, etc., desempenharam o cargo, não era um cargo, eram muitos cargos em simultâneo e não têm apetência para isso, não tinham formação, nem capacidade, portanto tocam muitos burros como eu costumo dizer. “Quem muitos burros toca, algum fica para trás”, diz o povo. (...) O professor deveria ser só um orientador e um possibilitador, na minha opinião. Deveria ajudar os alunos a investigar, por exemplo na História, investigar na História e nas Ciências, mesmo nas Línguas, antes do acordo ortográfico e isso tudo. O professor devia ser simplesmente um orientador e experimentar juntamente com os alunos. Isso sim, seria uma escola porque só se aprende fazendo e só se aprende através de tentativa e erro, como faz um bebé quando começa a andar: Tentativa e erro. Se ele não tentasse novamente, não andaria nunca, portanto, para mim, o professor só serve para isso, é um orientador.”*

*E6, p.13 “Quantos alunos começam a reclamar e a revoltar-se criam-se logo determinados métodos, determinados conteúdos, para dar a noção... não é para dar a noção... é para criar nos alunos a noção que vai haver uma renovação, porque a renovação não existe, porque as pessoas que estão à frente do poder são pessoas que são ocas e como tal, não têm, não sabem, nada sabem, não sabem fazer. Fazem... porque há três tipos de pessoas: as pessoas que não fazem, nunca aprendem; as que fazem, vão aprendendo e as que sabem fazer, essas, que sabem fazer não estão no poder nem chegam lá, porque não servem ao poder e à manipulação. quem não se oferece, quem não é capaz de manipular, não vai para o poder. Impossível! E não é só cá, eu vejo isso a nível Global. Só quem tem apetência para manipular, esses sim, esses são os escolhidos.”*

---

				<p>E6, p.15 “<i>Eu sentia-me era enganada, que é diferente. Enganada (...). - Eu senti-me sempre enganada e por isso abria a “fresta da janela” muitas vezes e no fim abri a janela toda. Quando acabei, quando terminei a minha carreira, abri a janela toda e disse a verdade toda aos meus alunos. Eles não podem... eles hoje já são já são adultos... e eles nunca me podem acusar de não ter dito a verdade no último ano que estive... que lecionei. Porque eu sabia que a partir daquele momento, já não tinha mais problemas.</i>”</p>	
				<p>E7, pp.7-8 “<i>Eu não dava aso a atitudes ditatoriais. Quando me apercebia que estava a haver uma atitude que não seria consentânea com o papel que o professor formador devia ter, eu mostrava. Mas havia também professores que se intimidavam com os formadores, mas havia também professores que respondiam à letra (...). Lembro-me de casos de professores que desanimaram muito, que desanimaram muito com atitudes tomadas por aqueles que os deviam elevar e não abaixar, apoiar (...). A cadeira que eu gostei de dar, no Porto, foi Introdução à política. Tinha 22 alunos numa turma em plena época gonçalvista. (...) fui saneado em duas turmas. (...). Podiam, podiam sanear e era-lhes inculcado esse princípio, ou seja, tinham apoio externo de professores que eram da turma, mas de outras disciplinas (...). Pelos comentários, pelas conversas, pelas notícias, parece que está tudo muito mal. As coisas pioraram de tal maneira que é muito difícil é muito difícil hoje, julgo eu, desempenhar o papel de professor na escola (...). A História de Portugal é anulada, é apagada, é desmistificada naquilo que teve de grandioso, como foram as descobertas, as conquistas do Oriente, o vice-reinado na Índia, portanto, queria eu dizer que por intromissão externa as coisas não correram como deveriam correr. Um exemplo é o vice-rei da Índia que acabou às mãos do Marquês de Pombal. O vice-rei da Índia e a Vice-rainha governaram com dinheiro dos próprios (...). Em relação a estes que estou a dizer, que eram do contra, os programas foram muito adulterados. Se nós lermos hoje uma História de Portugal, para mim é uma História de Portugal que eu diria vergonhosa porque esconde tudo aquilo que de bom e de grande os portugueses fizeram (...). Em relação a estes que estou a dizer, que eram do contra, os programas foram muito adulterados. Se nós lermos hoje uma História de Portugal, para mim é uma História de Portugal que eu diria vergonhosa porque esconde tudo aquilo que de bom e de grande os portugueses fizeram (...). Depois de 1820, para mim, acabou a História de Portugal. O Liberalismo trouxe coisas boas, mas trouxe muitas coisas más (...). A Maçonaria mantém-se (...).”</i></p> <p>E7, p.8 “<i>Dispersão de atividades (...). Ora bem, nós, como professores, tínhamos uma parte burocrática, tínhamos de fazer... tínhamos de dar as notas nos fins dos trimestres, tínhamos de fazer a apreciação dos alunos, elaborar a apreciação de cada aluno. Trabalhava-se mais na Escola, com os dados dos alunos.</i>”</p>	12, 13
12 - Organizacional	3	Contexto			

12 - Organizacional	2	Estrutura	E8, p.7 “ <i>Eles ligavam muito ao teatro e ao Carnaval) e eles tinham um grupo de teatro, iam aos festivais de teatro e nós trabalhávamos a parte visual, trabalhávamos o cenário. O cenário era sempre 3, 4 metros de altura por 7 de comprimento e os alunos trabalhavam essas telas. Tínhamos o 2º período só para trabalhar isso porque o teatro era sempre no 3º período para ir ao festival das Artes (...). Um dos requisitos que eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata. Ainda sou do tempo de cantarem o Hino da Escola e o Hino de Portugal todas as manhãs cada vez que entramos na escola. Isto foi em 2000.</i> ”	10
12 - Organizacional	3	Contexto	E8, pp.5-10 “ <i>(...) havia reuniões de 3 e 4 horas seguidas e quando se tratava do busílis e da questão, da parte mais importante da reunião... queriam despachar, quer dizer, durante a reunião, falou-se da vida do pai e da mãe dos alunos, falava-se de temas à parte da Ordem de trabalhos e quando se devia tratar 100% dos casos da Ordem de trabalhos era a correr (...). Aí, a parte do diretor de turma não tinha aquele cuidado e não tinha aquela autoridade para coordenar a reunião. Devia ser mais sintética, devia ser uma pessoa que tivesse a reunião já calculada (...). Resultados - um aluno problemático do qual se falou duas horas na reunião, é normal isto é minha ideia, este aluno deu-nos trabalho, deu-nos pano para mangas, perdemos aqui horas da reunião a ouvir falar dele...Penso eu que o professor depois já não dá aquele verdadeiro valor o aluno (...). E daí, criou-se uma guerra entre mim e a tal psicóloga porque ela fazia uma avaliação do aluno, uma coisa muito problemática. Certo que o aluno era autista, mas o autismo... uma grande percentagem de autismo, mas criou-se uma zanga, se assim posso dizer, entre mim e a psicóloga, porquê? Porque ela fez uma análise de um desenho completamente diferente da análise que eu tinha (...). (...) nem toda a gente pensa da mesma forma, não é? E a forma de estar depende de muitos fatores: da forma de estar e há muitas formas de estar (...) a meu ver o aluno até devia estar no Ensino Especial, mas lá está (...) coitadinhos meninos do ensino especial (...). - Educação Especial, agora. - Pois é! E depois são referenciados, são rotulados, é um bocado essa história (...).” E8, pp.11-12 “<i>Em certas instituições é condicionada em certas instituições, outras que nem tanto, mas há instituições que é um bocado assim... isto é problemático, é...eu é que tento dar a volta à questão, sou capaz de pegar um bocado naquilo que eles querem tentar fazer doutra forma, mas e há escolas que é um bocado isso acontece um bocado isso, em relação à escola (...). Exames (...) incutem um programa... eles não querem saber... eu, por exemplo, uma coisa que eu acho absurda são as provas que fazem a nível das Artes. (...) Fizeram uma prova do oitavo ano, de Educação Visual e nos programas nunca pediram Pastel de óleo nem pastel seco. (...) E o material Pastel de Óleo e Pastel Seco é caro e foram gastar dinheiro só para uma prova e aquilo nem sequer vem nos programas educativos. E o que é que acontece? A Escola teve que comprar, que eles exigiam e os alunos andaram a trabalhar, a puxar pela cabeça para fazer o trabalho e afinal aquela</i>”</i>	7, 12, 13, 14

---

*prova não contou para nada era só para fazer uma estatística a nível nacional! (...) deixou-nos um bocado às aranhas digamos assim (...). Eu acho que essa parte superior eles deviam estar cá nas aulas connosco, para assistir e fazerem um apanhado e muitas vezes falam assim por alto, têm estas ideias, não sei de onde é que estas ideias vêm e depois vêm nos inculcar isto (...).”*

*E8, P.13 “(...) se calhar é um bocado absurda da realidade eu acho que deve existir, deve existir porque acho que é uma forma também de controlo, do nosso controlo, porque amanhã ou outro dia há um pai que vem criticar uma nota, uma suposição, e nós temos que ter argumentos para nos podermos defender (...). Acho que é uma mais-valia, mas também acho que é muito rigor para uma coisa tão simples, pedem-me mil e umas coisas, relatórios...e isto também é demasiado, nem oito nem oitenta (...). Sim, afeta, em parte afeta e somos capazes de perder muito tempo a fazer relatórios e perdemos, se calhar muito tempo, muito tempo da nossa vida pessoal e também profissional para tratar de assuntos que muitas vezes podia ser uma coisa mais simples e há instituições que obrigam a que seja uma coisa mesmo maçuda, muito rigorosa, mesmo (...).”*

*E8, p.14 “eu como professor de Artes lectionei Área de Projeto num curso profissional, mas a parte das artistas também tem um bocadinho com a parte da cidadania, por exemplo, numa escola onde estive, por exemplo, precisavam de sinalização lá para a escola, não deixar os papéis no chão e deitá-los para o lixo, lavar as mãos antes de almoçar, depois de almoçar, respeitar, ou seja, em parte a Educação Visual foi precisa para esse aspeto. Fizemos nós os cartazes, fizemos as representações, desenhámos e colocámos na escola para todos os alunos cartazes como: “Respeite as normas e as regras”. Acho que foi importante. Isto é parte da cidadania, de resto, eu acho que a parte visual, se calhar, tem um bocado a ver com isso.”*

---

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 24, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Integração, Inserção”, “Estrutura”, “Contexto” e “Acomodação”, conceptualmente integrados na ordem escolar. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comumhão, na dimensão de “Organizacional”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 24, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Integração,

Inserção”, “Estrutura”, “Contexto” e “Acomodação”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo, ao terceiro e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 24, compilados pelo indicador temático “Integração, Inserção” respondem à primeira questão derivada, que, os recortes compilados pelo indicador temático “Estrutura” apresentam resposta consentânea com a primeira e também com a segunda questão derivada, que, os recortes compilados pelo indicador temático “Contexto” apresentam resposta consentânea com a segunda questão derivada e também com a terceira questão derivada, e que os recortes compilados pelo indicador temático “Acomodação” apresentam resposta adequada com a terceira questão derivada.

O Quadro 25, que é apresentado a seguir integra recortes discursivos na dimensão temática “Conceptualizadora”. No quadro encontramos a perspetiva dos docentes que apontam para o respeito pelas normas de civismo e a importância da comunicação e coordenação de atividades, tanto entre pares docentes como com os alunos. No quadro encontramos também a valorização e, ainda, a adoção e adaptação a novas formas de trabalho bem como a abertura a novos conhecimentos “(...) um bom desempenho junto dos alunos e está-se a ver agora com as aulas à distância (...)”, em oposição ao ambiente fechado de grupos “(...) aqueles hábitos (...) os professores já devem estar lá há muitos anos, ou aquela cadeira que é mais para aquele professor (...)”. Relativamente às obrigações, os excertos reunidos apontam para o dever de cumprimento de determinações superiores “(...) dão as indicações e nós cumprimos sempre que elas vêm (...)”, a valorização da partilha e o sentimento de classe “(...) um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina de (...) com os outros departamentos (...)”, em contexto de trabalho.

**Quadro 25** - *Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Conceptualizadora”*

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
--------------------------------	-----------------	------------------------------	--	----------------------

13 - Conceptualizadora	4	Respeito, regulação	E2, p.13 “Quando alguma coisa altera essa rotina, está tudo estragado (...). Quando, muitas vezes, tenho preparado teste chego à escola e não te posso dar o teste porque saíram quatro ou cinco alunos (...). Ou me dizem com antecedência... tem de haver normas. Se eu faço uma coisa e peço aos colegas com antecedência, porque é que eles também não hão de avisar com antecedência? É uma questão de cortesia também (...). A direção obriga a realizar a Assembleia. Temos um prazo. Então, marcamos para aquela semana, mas como são muitas turmas e como é tudo pós-laboral, ninguém vai interromper atividades letivas para fazer assembleia de turma (...). Acho que há má gestão, quer das cúpulas, quer das coordenadoras em relação a essas reuniões e depois também o facto de convocarem reuniões pós-laborais sobretudo para quem é de longe quem já lá está há quantas horas-...”	16
13 - Conceptualizadora	4	Respeito, regulação	E3, p.15 “Há normas que de facto têm de existir, não podemos, como agora tanto se defende, atirar a máscara para o chão ou cuspir para o chão. Mas isso são princípios mínimos que eu penso que são aprendidos até na infância em casa e desses acho que não devemos abdicar.”	16
13 - Conceptualizadora	1	Partilha, ação	E3, p.3 “(...) sobretudo a relação entre professor e aluno, é isso que eu vejo hoje na minha profissão, o facto de eu poder discutir com eles quase como se fossemos colegas de trabalho, organizar trabalho responsabilizando-os e envolvendo-me nesses trabalhos como se fosse um grupo. (...) o facto de termos novas tecnologias que nos permitem coisas que noutros tempos não eram possíveis (...) o convívio, as festas, coisas que não existiam antes, os clubes de teatro, essas que são fatores positivos a interação com a comunidade e com o meio sobretudo em sítios pequenos isso é possível e eu acho isso (...) o trazer à escola conferencistas, a escola estar aberta nesse sentido ao mundo exterior. Penso que isso é um fator positivo.” E3, p.4 “(...) mas quando os professores se reúnem e, de facto, ou até às vezes há comentários depreciativos ou de colegas ou de alunos ou de situações que se vivenciaram e não me parece que isso seja produtivo. Regra geral não frequento, exatamente por isso (...). Da minha parte, da minha parte, sim, de alguns colegas também, outros, infelizmente, só estão interessados em ponderar se vem mais alguém tirar-lhe o seu lugar.”	9, 6
13 - Conceptualizadora	2	Deveres, obrigações	E3, p.6 “Acho que não tenho, para aí, opinião. O que posso dizer, é claro, como direção estabelecem as (...) dão as indicações e nós cumprimos sempre que elas vêm sempre que os normativos vêm tentamos cumprir (...).”	8

13 - Conceptualizadora	1	Partilha, ação	E4, p.4 <i>“Nas escolas somos muitos, existem os dois polos. Pessoas que apresentam atitudes de bastante cortesia e conseguem ser afáveis mesmo a pedir e a exigir trabalho e pontualidade no trabalho e existe o outro lado, felizmente em menor... em menor escala. mas existe e é capaz de tentar agravar o outro lado, quer dizer... temos alguns colegas que são bastante corteses, mas que às vezes não demonstram tanto, porque alguns que não são corteses, acabam por ser, talvez, a mobília da casa e tenho algum receio em agir com maior naturalidade (...), esses professores não cumprimentam, pura e simplesmente ignoram-nos, a mim e a outros colegas que já lá trabalham há vários anos (...), essa angústia faz com que muitas das vezes alguns colegas não consigam ir para a escola e até têm uma boa relação com os alunos, um bom desempenho junto dos alunos e está-se a ver agora com as aulas à distância (...). Neste momento foi um misto de bênção que aconteceu (Covid19) portanto, não tenho que ir à sala dos professores e não tenho que (...) pronto, infelizmente, para eles, e para elas têm que ter aulas e reuniões online. Tranquilos com os seus alunos, porque há aquele bocadinho com os alunos.”</i>	6
13 - Conceptualizadora	1	Partilha, ação	E5, p5 <i>“O que eu noto é (...), aqueles hábitos que os professores já devem estar lá há muitos anos ou aquela cadeira que é mais para aquele professor, ou aquele lugar já é cativo do departamento de Português... um professor está sempre naquele sofá, aquela professora fala mais com aquela, aquele grupinho está sempre junto pronto.”</i>	6
13 - Conceptualizadora	1	Partilha, ação	E8, p.6 <i>“Eu sempre fui um professor que gosta de conversar, gosta de apreciar, geralmente dou-me com todos eles e sou uma pessoa que me dou bem com todos eles mas sei que (...) apercebo-me que há arrelias entre colegas do próprio departamento que eu acho que isso, o próprio departamento, acho que se deviam defender mutuamente e acho que há arrelias em alguns departamentos, criam-se chatices, não sei se são rivalidades, se (...) eu acho que não deveria existir. Eu dou-me bem com todos. Um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina de Educação Visual com os outros departamentos.”</i>	6

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 25, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Partilha, Ação”, “Deveres, Obrigações” e “Respeito, Regulação”, conceptualmente integrados na ordem escolar. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Conceptualizadora”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 25, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Partilha, Ação”, “Deveres, Obrigações” e “Respeito, Regulação”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 25, compilados pelo indicador temático “Partilha, Ação” respondem à primeira questão derivada, que, os recortes compilados pelo indicador temático “Deveres, Obrigações” apresentam resposta consentânea com a primeira e também com a segunda questão derivada, e que os recortes compilados pelo indicador temático “Respeito, Regulação” apresentam resposta adequada com a terceira questão derivada.

O Quadro 26, que é apresentado a seguir, integra recortes discursivos na dimensão temática “Disciplinar”, temática essa onde os docentes entrevistados valorizam condutas de comportamento e de consideração para com outro docente (e também com o aluno), seja na forma de estar e agir, na componente da competência profissional, a qual inclui a capacidade de ser aceite e ser compreendido pelos outros, com respeito pelas normas, mas também pela liberdade de pensar e de agir, expressando autoridade, mas sem autoritarismo em recriminações e abusos, bem como pela utilização das rotinas. Porém, os entrevistados referem desvios àquela ordem desejada, expressa pelas burocracias, pelas imposições curriculares da tutela, pela escassez de liberdade para fazer novas experiências, pelo ensino voltado para doutrinação e não para o desenvolvimento de aptidões. São ainda referidos, o não cumprimento dos programas estabelecidos e as mudanças repentinas dos mesmos, assim como a ocupação de cargos de chefia por quem não possui formação para tal e se dispersa por outras atividades escolares, como também a falta de estima e de espírito de classe, entre outros.

**Quadro 26 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Disciplinar”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
--------------------------------	-----------------	------------------------------	--	----------------------

14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, percepção	E1, p.5 “(...) muitos que me inspiravam, mas foi tudo de aulas práticas. Estar a falar durante três horas sobre... paletas (abre os braços), cor, paletas (...) o João V. Eu só olhava para o homem e dizia: “como é que este “gajo” consegue pôr 30 fulanos calados, pá, durante três horas e ele blá, blá, blá, estás a ver? Que é que tu achas?” A interagir com ele e eu só dizia: “Eu não acredito” e tratá-lo por tu que era uma coisa que nós entre professores e entre pintores muitos deles, nós dizíamos: agora trata-me por tu, faz favor e nós em aula tratarmos um professor por tu era uma coisa muito difícil porque eramos garotos de 14/15 anos. Como é que é que aquilo era possível (...) mas o que é certo é que ele mantinha respeito, nós fazíamos os trabalhos e aprendíamos imenso.”	4
14 - Disciplinar	2	Obrigações	E1, pp.6-7 “(...) Uma das coisas que eu noto, (...) o aspeto físico. “Eu é que sou a professora” e quando eu disse isto, a partir dali ou defini: “Eu vou fazer madeixas e acabou!” Como é que uma pessoa decide fazer uma coisa no seu visual para ver se parece mais velha (...). Dei aulas também a presos (...), foi interessante, são situações absolutamente diferentes e díspares da nossa vida, é outra verdade, é outra cultura e outra maneira de estar. Não é necessário ser nada demasiado caro ou demasiado sofisticado, pode ser com roupa da “Zara”, são coisas que vos deem um ar digno e não roupa, sei lá, meia rasgada, agora as calças rasgadas que se usam, roupas com nódoas, como eu vejo que os garotos comentam abertamente, que o professor fulano de tal vem com ar sujo e com nódoas (...) é um ar desleixado. Desleixado não, não obrigada!”	5
14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, percepção	E2, p.13 “Se por acaso eu chego à escola já atrasada a funcionária já estar a dizer que eu estou muito atrasada que já tenho falta (...) quer dizer (...) essas coisas todas vão fazer com que eu fique nervosa, não é? Depois há colegas são de fora, eu também sou e essas coisas todas, acabamos por ficar condicionadas. Então somos três ou quatro, no máximo 5 em casa conselho de turma (...). Acho que há má gestão, quer das cúpulas, quer das coordenadoras em relação a essas reuniões e depois também o facto de convocarem reuniões pós-laborais sobretudo para quem é de longe quem já lá está há quantas horas, muitas vezes com bastantes furos nos horários e estar ali à espera de uma reunião ao fim do dia e isso tudo acaba por (...) fico transtornada (...). Eu acho que rituais são importantes até é para que haja uma certa ordem e organização porque, se não for assim, cai-se numa Anarquia total da escola, cada um faz o que quer, à sua vontade, não há regras, os alunos também se apercebem que não há autoridade, que podem fazer asneiras à vontade que ninguém o chama atenção. Portanto, é preciso, para vivermos até em sociedade mais restrita, que é o caso da escola, é preciso realmente haver regras, rituais, essas coisas são necessárias para a gente se habituar até (...) e eles também, a viver em sociedade, ninguém vive sem regras.”	16

14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, percepção	<p>E3, p.1 <i>“Tenho a memória muito fresca relativamente a uma professora que eu tive no ensino secundário no correspondente hoje ao sétimo ano que até ocupava um cargo bastante importante mas tinha com os alunos numa disciplina que era o oposto da minha, Matemática, na qual eu não tinha grande facilidade e assumiu o por ausência de um professor que na altura dava a disciplina e teve que se ausentar, ela assumiu essa matemática do sétimo ano e marcou-me muito, marcou muito como uma pessoa atenciosa, dedicada, preocupada com o facto de nós compreendermos aquilo que estávamos a aprender, sem aquele ar autoritário que muitas vezes, ou pelo menos o anterior, tinha tido e nos afastava do interesse pela própria disciplina, daí as dificuldades.”</i></p> <p>E3, p.15 <i>“As normas mínimas terão sempre que existir mas quando estamos a formar cidadãos, ou como se defende agora, cidadãos humanistas, cidadãos críticos, cidadãos interventivos, parece-me que as regras, quando as regras têm que existir, porque vivemos em sociedade mas as regras também têm que pensar que se eu pretendo um cidadão que venha a ser interativo na sociedade, eu tenho que lhe dar o espaço necessário para que ele se torne capaz de opinar e de intervir oportunamente nessa mesma sociedade (...).”</i></p>	4, 16
14 - Disciplinar	3	Desvio	<p>E4, p.2 <i>“Do que eu menos gosto, são as burocracias, indubitavelmente as burocracias, tanto a nível de papéis prévios à lecionação, alguns que são necessários, mas depois o durante e o depois... acho que é um exagero de papéis e de reuniões que muitas vezes não abonam muito mais, não crescem muito mais aquilo que podemos trabalhar com jovens (...).”</i></p>	13
14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, percepção	<p>E4, pp.9-10 <i>“(...) O termo rotina já diz muito. O ser humano será um ser preparado tendencialmente para as rotinas e como professora de Educação Especial, valorizamos muito as rotinas, a antecipação, pois a criança ou o jovem deve estar preparado para o que vai acontecer antes, durante e depois do seu processo de ensino-aprendizagem e nós, enquanto docentes, enquanto assistentes operacionais, qualquer pessoa que trabalhe numa escola, também deve estar, eu pelo menos funciono muito bem assim, estar ciente do que vai acontecer ao longo de determinado momento de trabalho, avaliação ou apenas exposição de matérias (...).”</i></p>	16
14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, percepção	<p>E5, p.3 – <i>“Há aquele professor que nos recrimina por termos aquela dúvida, ou seja, um professor que ache que eu tenho que perceber à primeira e que me responde com uma maneira mais torta porque eu deveria ter percebido à primeira, para mim, custa-me logo a engolir, não é?”</i></p> <p>E5, p.2 <i>“Da maneira como eu lido com eles ou os abordo no sentido de criar ali uma ordem (...), à medida que os anos vão passando, os miúdos estão piores, vá, e eu tenho a necessidade de aumentar a minha autoridade. Não é que eu goste... não é que eu me</i></p>	3, 16

---

*importe que fiquem melindrados comigo (...), lembro-me do meu estágio, a minha orientadora me dizer: “nunca mostres os dentes.”*

---

14 - Disciplinar	3	Desvio	<p>E6, p.10 “Acordo ortográfico, um jogo de interesse e que nunca respeita a população. Nem respeita o povo brasileiro nem o nosso. O acordo não respeita nem um nem outro (...). Eu concordo com a mudança que tudo, tudo, tudo no mundo muda, tudo muda, não é? Mas não com mudanças impostas e com mudanças artificiais, como fizeram (...). Eles não têm tempo para se divertir, não têm tempo para conversar uns com os outros, para sociabilizar...isso só mostra realmente que o aluno não conta para nada! (...). Os professores, praticamente, são os guardadores, não é, tipo as creches e os infantários e tudo isso ... foi tomar conta deles e para não os deixar fazer as experiências que eles precisam de fazer em cada idade, principalmente na adolescência nada e para si para efetivamente conhecerem o planeta, o mundo em que vivem. (...) Eles estão limitados àquelas disciplinas, àqueles horários, àquelas matérias que eles não escolheram e que não querem aprender e cada aluno é um aluno, portanto, cada um tem as suas aptidões e não, as aptidões deles não são aproveitadas. (...) - Eles muitas vezes revoltam-se contra os professores, eles diziam que não queriam aprender aquilo, e têm toda a razão, mas o professor, lá está, é pago para isso. O Ministério da Educação pagou e até pagou bem, em determinada altura aos professores para eles se deixarem subornar, (para mim, foi passageiro subornarem-me) para transmitirem tudo aquilo como ovelhinhas, como rebanho, a transmitir tudo aquilo que os Ministérios e os governos querem. (...) Antigamente não era tanto assim, era mais... disfarçavam melhor, agora não conseguem disfarçar... estão muito empenhados em criar uma visão à juventude porque são os homens de amanhã. Por isso é que eles, os jovens se revoltam, eles têm toda a razão, eu dou-lhes toda a razão por que eu também fui aluna e sei o que é que sofri com isso, de imposições e, portanto, a escola não muda, não se adapta, a nossa escola está totalmente atrasada em relação à sociedade industrial e muitos anos atrasada e penso que a escola vai-se autoextinguir. Ela não vai ser extinta, vai-se autoextinguir, na minha opinião. (...) Só quem tem apetência para manipular, esses sim, esses são os escolhidos.”</p> <p>E6, pp.10-13 “O papel do professor - Para já, eu penso que nunca deveria ser um professor a dirigir, porque o professor não tem formação para isso. Tem única e simplesmente formação pedagógica e a direção de uma escola não é, única e simplesmente, pedagógica, é mais burocrática do que outra coisa. As pessoas que</p>	12, 13
------------------	---	--------	--	-----------

---

			<p><i>estiveram como presidentes do conselho diretivo, como diretores, etc., desempenharam o cargo, não era um cargo, eram muitos cargos em simultâneo e não têm apetência para isso, não tinham formação, nem capacidade, portanto tocam muitos burros como eu costumava dizer. “Quem muitos burros toca, algum fica para trás”, diz o povo (...). O professor deveria ser só um orientador e um possibilitador, na minha opinião. Deveria ajudar os alunos a investigar, por exemplo na História, investigar na História e nas Ciências, mesmo nas Línguas, antes do acordo ortográfico e isso tudo. O professor devia ser simplesmente um orientador e experimentar juntamente com os alunos. Isso sim, seria uma escola porque só se aprende fazendo e só se aprende através de tentativa e erro, como faz um bebé quando começa a andar: Tentativa e erro. Se ele não tentasse novamente, não andaria nunca, portanto, para mim, o professor só serve para isso, é um orientador.”</i></p>	
14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, perceção	<p>E6, p.2 “(...) Tive uma professora que era muito autoritária, mas era muito (...), mas ensinava muito bem. E não era só isso, o ensino era participativo, já. No Liceu. Era uma aula que não era totalmente oral, expositiva e que permitia que nós pudéssemos participar e que tinha muito interesse, realmente. Foi realmente uma pessoa que encadeava todos os conhecimentos e despertou o interesse pela História (...). Eu fiz a escola primária no Magistério primário, nas escolas anexas do Magistério Primário, fiz lá a escola primária e tinha estagiárias, tinha uma professora que princípio era uma professora que tinha sido escolhida para lecionar e foi muito curioso porque cada vez que eu, por exemplo, fazia os trabalhos de matemática todos corretos, todos certos, ela punha-me um lacinho amarelo e eu andava com o lacinho amarelo até outra colega minha conseguir também acertar tudo positivo (...) e isso fez com que eu, realmente, sentisse um certo brio e confiança e por isso eu era boa aluna (1960).”</p> <p>E6, pp.4-6 “(...) criam problemas com esses colegas e nos alunos porque manipulam os alunos delas. Muitas delas manipulam os alunos dessas colegas contra elas. O ambiente é (...), o ambiente que, efetivamente, não evoluiu muito, mas que é de hipocrisia, profunda hipocrisia (...). Porque eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo. Se não for, essa pessoa, esse docente, vai ser criticado e vai ter problemas (...). Na escola não há ordem, nas 3 escolas onde eu estive, não havia ordem, é uma falsa ordem, houve uma falsa ordem.”</p>	4, 16
14 - Disciplinar	4	Competência, regulação, perceção	<p>E7, p.10 “É mau quando entre os professores não há uma estima e um respeito mútuo no exercício das suas funções e verifica-se muitas vezes que a maneira de pensar de uns são óbice a uma boa relação com outros porque os outros não estão dispostos a aceitar as nossas ideias e as nossas opiniões.”</p>	16

14 - Disciplinar	3	Desvio	<p>E7, pp.7-9 “Eu não dava aso a atitudes ditatoriais. Quando me apercebia que estava a haver uma atitude que não seria consentânea com o papel que o professor formador devia ter, eu mostrava. Mas havia também professores que se intimidavam com os formadores, mas havia também professores que respondiam à letra (...). Lembro-me de casos de professores que desanimaram muito, que desanimaram muito com atitudes tomadas por aqueles que os deviam elevar e não abaixar, apoiar (...). A cadeira que eu gostei de dar, no Porto, foi Introdução à política. Tinha 22 alunos numa turma em plena época gonçalvista. (...) fui saneado em duas turmas (...). Podiam, podiam sanear e era-lhes inculcado esse princípio, ou seja, tinham apoio externo de professores que eram da turma, mas de outras disciplinas (...). Pelos comentários, pelas conversas, pelas notícias, parece que está tudo muito mal. As coisas pioraram de tal maneira que é muito difícil é muito difícil hoje, julgo eu, desempenhar o papel de professor na escola (...). A História de Portugal é anulada, é apagada, é desmistificada naquilo que teve de grandioso, como foram as descobertas, as conquistas do Oriente, o vice-reinado na Índia, portanto, queria eu dizer que por intromissão externa as coisas não correram como deveriam correr. Um exemplo é o vice-rei da Índia que acabou às mãos do Marquês de Pombal. O vice-rei da Índia e a Vice-rainha governaram com dinheiro dos próprios (...). Em relação a estes que estou a dizer, que eram do contra, os programas foram muito adulterados. Se nós lermos hoje uma História de Portugal, para mim é uma História de Portugal que eu diria vergonhosa porque esconde tudo aquilo que de bom e de grande os portugueses fizeram (...). Em relação a estes que estou a dizer, que eram do contra, os programas foram muito adulterados. Se nós lermos hoje uma História de Portugal, para mim é uma História de Portugal que eu diria vergonhosa porque esconde tudo aquilo que de bom e de grande os portugueses fizeram (...). Depois de 1820, para mim, acabou a História de Portugal. O Liberalismo trouxe coisas boas, mas trouxe muitas coisas más (...). A Maçonaria mantém-se (...).”</p>	12
14 - Disciplinar	3	Desvio	<p>E8, p.11 “Em certas instituições é condicionada em certas instituições, outras que nem tanto, mas há instituições que é um bocado assim. (...) Isto é problemático, é (...) eu é que tento dar a volta à questão, sou capaz de pegar um bocado naquilo que eles querem tentar fazer doutra forma, mas e há escolas que é um bocado isso acontece um bocado isso, em relação à escola (...). Exames - inculcam um programa (...), eles não querem saber(...), eu, por exemplo, uma coisa que eu acho absurda são as provas que fazem a nível das Artes. (...) Fizem uma prova do oitavo ano, de Educação Visual e nos programas nunca pediram Pastel de óleo nem pastel seco. (...) E o material Pastel de Óleo e Pastel Seco é caro e foram gastar dinheiro só para uma prova e aquilo nem sequer vem nos programas educativos. E o que é que acontece? A Escola teve que comprar, que eles exigiam e os alunos andaram a trabalhar, a puxar pela cabeça para fazer o trabalho e afinal aquela prova não contou para nada era só para fazer uma estatística a nível nacional! (...) deixou-nos um bocado às aranhas digamos assim (...). Eu acho que essa parte superior eles deviam estar cá nas aulas conosco, para assistir e</p>	12

---

*fazerem um apanhado e muitas vezes falam assim por alto, têm estas ideias, não sei de onde é que estas ideias vêm e depois vêm nos inculcar isto (...).”*

---

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 26, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Conduta, Tolerância”, “Obrigações”, “Desvio” e “Competência, Regulação, Perceção”, conceptualmente integrados na ordem escolar. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Disciplinar”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 26, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Conduta, Tolerância”, “Obrigações”, “Desvio” e “Competência, Regulação, Perceção”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo, ao terceiro e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 26, compilados pelo indicador temático “Conduta, Tolerância” respondem à primeira questão derivada, que os recortes compilados pelo indicador temático “Obrigações” se adequam em resposta consentânea com a primeira questão derivada e com a segunda questão derivada, que os recortes compilados pelo indicador temático “Desvio” se acomodam como resposta consentânea com a segunda questão derivada e com a terceira questão derivada, e que os recortes compilados pelo indicador temático “Competência, Regulação, Perceção” respondem à terceira questão derivada.

O Quadro 27, que apresentamos a seguir integra recortes discursivos na Categoria Temática Sancionatória, onde a legalidade e/ou os valores são relatados pelo exemplo da união dos docentes para alterar/destituir a chefia da Escola. Também os interesses, as influências, e as atitudes negacionista, são manifestos nos relatos dos entrevistados, os quais referem o clima de vigilância mútua e o domínio dos professores do quadro da escola, que estando socialmente instalados na escola e/ou nos grupos dominantes locais, expressam-se pelos rituais de domínio e de hegemonia nas reuniões decisórias na escola, criando o alheamento ou afastamento dos restantes presentes. A arquitetura da Escola, com muros, campainhas, rituais fixos, é ela própria o símbolo de uma imposição e promessa de sanção para os que tentem transgredir regras ou rotinas. São também referidas as opções programáticas, agora, pela sua extensão, pela sua desadequação, e a pouca atratividade de autores ou das gramáticas complicadas, impostos por legislação ou determinação superior.

**Quadro 27 - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Sancionatória”**

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
15 - Sancionatória	4	Legalidade, valores	E1, p.11 <i>“Tenho perfeita noção que por ser desatinada, brincalhona e dar-me com colegas desatinados e brincalhões, fizemos com que certos ambientes de Escola que seriam de cortar à faca, e que viveram momentos de cortar à faca, porque eu já estive uma numa escola em que os professores puseram em causa o diretor e puseram o diretor na rua, eu estive um ano numa escola em que isso se fez (...)”</i>	16
15 - Sancionatória	3	Interesses, influências, negação	E2, p.5 <i>“Elas são daquela velha guarda. Elas têm aquela postura, elas são as senhoras doutoras, os outros que vêm de fora é que são os professores. Não querem determinadas turmas, não querem determinados alunos...por exemplo se entrar na sala dos professores e tiver algumas dessas dondocas a comentar o comportamento de alunos, e se eu for a diretora de turma, elas dizem logo que a culpa é do diretor de turma não se sabe impor. Condicionado ainda que tenhamos sempre em conta que dentro da sala de aula o professor é autoridade máxima, não é tanto assim porque estamos sempre condicionados pelos funcionários, pelos outros colegas que estão ao lado, por alguém da direção que pode bater à porta e entrar (...) portanto, eu diria que neste momento nós somos condicionados, não temos tanta liberdade de ação como tínhamos antigamente. - Sim...</i>	7, 12

---

*em que época é que havia mais liberdade? -Se calhar nos anos 90. Eu apontava para os anos 90... 90, finais 80... 90... até 94, até 95.*

---

15 - Sancionatória	3	Interesses, influências, negação	<p>E3, p.6 “Já é um ritual haver reuniões, parece-me, e diferentes reuniões e depois é mais do que nunca notório que quem dirige a reunião se sente como uma espécie de Marcelo Rebelo de Sousa a dirigir, ocupa as características de presidente ou espera receber uma medalha à Cristiano Ronaldo. Portanto, as pessoas hoje em dia marcam bem a posição quando estão a dirigir uma reunião e sobretudo falo naquelas mais que envolvem mais elementos, departamentos e sim sobretudo os departamentos ou até mesmo disciplina porque há disciplinas onde somos muito por muitos professores e as pessoas que dirigem gostam de, mais do que partilhar ideias, gostam de as suas ideias deixando muito pouco espaço na sua mente para ouvir o outro e muito menos ainda para aceitar as sugestões que os outros tentam dar. De maneira que muitas pessoas acabam por desistir e não apresentar as suas ideias que seriam... do debate de ideias saem coisas muito melhor. Vejo muitas pessoas acomodadas; para não se incomodarem deixam passar e não falam. Aceitam passivamente aquilo que lhes é imposto.”</p> <p>E3, pp.2-3 e pp.6-12 “A partir do momento em que a nossa escola tem muros, cria-se a ideia de que ali, naquele espaço limitado, têm que ocorrer determinadas coisas e todas elas tem que seguir determinados padrões que vêm registadas para nós na forma de leis (...) campanhas para entrar, campanhas para sair, temos também aquele ritual que até os próprios alunos já interiorizaram (...) que entramos, sentamo-nos, escrevemos o sumário, o professor fala, o aluno, se forem interrogados, também fala; toca, saímos, portanto, isso penso que são rituais... que era... que temos que ter de encarar o ensino de outra maneira isso tem que ser ultrapassado (...). Nunca poderá ser totalmente livre porque a partir do momento em que nós temos programas e metas, reuniões que determinam planificações, a nossa atuação não é (...) não é livre mas de facto, dentro dessa (...) desses condicionalismos, procuro, por um lado (...) É como se tivéssemos os dois lados: por um lado procuramos cumprir tudo aquilo que nos é imposto e que está legislado o que nos é imposto na escola alegando que a legislação (...) por outro, sinto que faça um esforço enorme por tornar as coisas... por tornar as coisas mais leves, sobretudo quando estou a lecionar com os alunos. Portanto, os programas podiam ir ao encontro de interesses, de outros interesses dos alunos que mudaram certamente como mudou a que mudaram com a mudança da sociedade como mudou a sociedade. Eu penso que os programas estão um bocadinho obsoletos (...). Económicas e culturais. Económicas porque o meio onde estamos não nos permite, como a outros alunos, usufruir de determinadas atividades e as atividades que fazemos também são de acordo com as características da região, quer económicas quer culturais, um bocadinho mais limitadas. (...) Na gramática da língua portuguesa houve alterações profundas e essas alterações, no fundo, vieram satisfazer os teóricos ou os estudiosos dessas matérias porque não foram pensadas em função de facilitar... basta olharmos para aqueles nomes que são atribuídos</p>	7, 12, 14
--------------------	---	----------------------------------	---	-----------------

---

			<p>às partes da gramática, para ver que os miúdos, a partir do 5º, 6º, 7º ano, não têm (...) mesmo a própria abstração... não têm capacidade para entender tal mas...nota-se...estou convencida cada vez mais disso, que o importante era fixar aquilo que os teóricos tinham estabelecido nos seus estudos universitários (...). Ao longo dos tempos nós temos autores que se mantêm. Estou a ver, por exemplo, Sophia (...) Camões. Se calhar pelo emblema que trazem atrás de si mas também me parece que algumas alterações que são feitas carregaram atrás de si algumas marcas da política, das ideias políticas da época... políticas e até culturais (...).</p> <p>E3, p.13 “(...) a única coisa que me ocorre é a aplicação de um projeto chamado PES. Não sei se tem conhecimento do Projeto de Educação Sexual e de facto, só o ser caricato vir legislado que tem que ter x número de horas por ano e que x pessoas, disciplinas têm de se ver envolvidas nesse assunto”</p>	
15 - Sancionatória	3	Interesses, influências, negação	<p>E4, pp.6-7 “Como professora de Educação Especial, numa fase inicial, passou a ideia de que seríamos professores menores numa ou noutra escola. Isto é uma perceção comungada por alguns colegas. Seríamos professores menores que não teríamos o mesmo valor em termos de trabalho e desempenho no trabalho e portanto, não eramos tidos nem achados para determinadas questões relacionadas com conselho de turma. Muitas das vezes somos relegados para o último ponto da Ordem de trabalhos, em algumas escolas nós acabamos por estar no último ponto e não nos é dada palavra (...). Quando uma quer bem ao professor de Educação Especial é porque na direção está alguém que tenha relações familiares, ou não, mas relações de alguma proximidade com o professor de Educação Especial. (...) pessoas que já estão no ativo há bastantes anos, quase à beira da reforma que, sendo mais recetivos, nos influenciam positivamente porque nos acolhem e aceitam fazer o trabalho colaborativo, mas quando isso não acontece também acabam por criar em nós quase como uma angústia e o medo de falhar perante eles porque nós é que estamos a chegar de novo ao agrupamento, à escola.”</p>	7
15 - Sancionatória	3	Interesses, influências, negação	<p>E6, p.3 “Sim, como professora tanto encontrei professores que estavam na escola para passar o tempo, para receberem o seu salário e para mais nada, não é? Encontrei outros que efetivamente se preocupavam com formação dos alunos, além do ensino e encontrei outros, também, que não se preocupavam com nada, nem uma coisa nem outra, porque se preocupavam em dar explicações, as chamadas dar explicações. (...) Criam problemas com esses colegas e nos alunos porque manipulam os alunos delas. Muitas delas manipulam os alunos dessas colegas contra elas. O ambiente é (...) o ambiente que, efetivamente, não evoluiu muito, mas que é de hipocrisia, profunda hipocrisia.”</p> <p>E6, pp.4-5 e pp.13-14 “Estão todos ligados ao poder e, portanto, preparam o acesso ao poder dessa pessoa que está ligada a esse partido (...). Grupo instalado que: está próximo do poder e que quer impor aos outros, efetivamente, o seu estatuto, a sua cultura, cultura que pensa que tem (...) que não tem, no fundo não tem (...), muito fundamentalismo. Tem que se seguir os passos das pessoas que são influentes na escola quem não se queria está sujeito a ter problemas (...). Os satélites, os satélites. Eu fui eu que senti nas 3 escolas,</p>	7, 8

			<i>apesar de que muitas vezes me alheei porque não estive para estar a ceder, não é? As coisas são para se fazer. Os professores devem experimentar, fazer experiências pedagógicas com os alunos e portanto, eu muitas vezes alheei-me das críticas que faziam. Fiz as experiências que tinha a fazer, tirei as minhas conclusões e enriqueci e o meu currículo (...).”</i>	
15 - Sancionatória	4	Legalidade, valores	E6, p.4 “(...) criam problemas com esses colegas e nos alunos porque manipulam os alunos delas. Muitas delas manipulam os alunos dessas colegas contra elas. (...). Na escola não há ordem, nas 3 escolas onde eu estive, não havia ordem, é uma falsa ordem, houve uma falsa ordem.”	16
15 - Sancionatória	4	Legalidade, valores	E7, p.10 “(...), eles é que estão certos, eles é que estão no caminho correto, eles é que estão no Partido político devido e nós temos que lhes dizer: “pois, meu amigo, continua a pensar como tu muito bem quiseres pensar, mas não me obrigas a mim a deixar de pensar o que penso e a pensar como eu penso e agir como eu ajo. As minhas relações convosco, contigo ou com os outros colegas, ou com os alunos, ou com os diretores da Escola, a mim não influenciam.” As pseudoameaças de comportamentos que possam ser prejudiciais à pessoa em causa .”	16
15 - Sancionatória	2	Razão	E7, p.3 “Eu comecei na instrução primária por levar, de vez em quando, uma saraivada com uma cana da Índia nas orelhas por causa da Aritmética que eu não me entendia com a Aritmética (...). Ainda hoje, para mim, contas e números são uma complicação! Não resultou.”	3
15 - Sancionatória	3	Interesses, influências, negação	E7, p.6 “(...) encontrei outra professora que era tipo doutora e essa tinha a mania de se impor e de exigir e ela é que sabia e o professor não sabia nada. Eu disse-lhe que ela era péssima em relações pessoais, que sabia muito, tinha muita sabedoria, ensinava que uma boa professora, mas na relação pessoal com o professor formando, o professor humano não se sentia bem, eu não me sentia bem com aquela senhora (...). A primeira aula que ela me assistiu, quando viemos para a sala, disse-me: “Estava tudo completamente errado!” E eu disse: “Desculpe, senhora doutora, mas é impossível que estivesse tudo completamente errado. Alguma coisa havia de estar correta.” E depois daí, a partir daí, tivemos uma má relação e eu pedi mesmo a desistência do estágio, desisti do estágio (...). Fui colocado noutra escola. Aquilo era um paraíso!”	7
15 - Sancionatória	3	Interesses, influências, negação	E8, p.1 “Há pessoas que têm o horário completo porque conhecem o diretor ou presidente do Conselho Executivo e têm a sorte de ter horário completo. Eu nunca tive horário completo, daí poder concorrer 100% ao ensino público e assim conta-me tempo de serviço (...).” E8, p.11-12 “Exames - incutem um programa... eles não querem saber... eu, por exemplo, uma coisa que eu acho absurda são as provas que fazem a nível das Artes. (...) Fizem uma prova do oitavo ano, de Educação Visual e nos programas nunca pediram Pastel de óleo nem pastel seco. (...) E o material Pastel de Óleo e Pastel Seco é caro e foram gastar dinheiro só para uma prova e aquilo nem sequer vem nos programas educativos. E o que é	8, 12

---

*que acontece? A Escola teve que comprar, que eles exigiam e os alunos andaram a trabalhar, a puxar pela cabeça para fazer o trabalho e afinal aquela prova não contou para nada era só para fazer uma estatística a nível nacional! (...) deixou-nos um bocado às aranhas digamos assim (...). Eu acho que essa parte superior eles deviam estar cá nas aulas conosco, para assistir e fazerem um apanhado e muitas vezes falam assim por alto, têm estas ideias, não sei de onde é que estas ideias vêm e depois vêm nos inculir isto (...)."*

---

Amaral, V. (2021)

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 27, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Razão”, “Interesses, Influências, Negação” e “Legalidade, Valores”, conceptualmente integrados na ordem escolar. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Sancionatória”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 27, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Razão”, “Interesses, Influências, Negação” e “Legalidade, Valores”, se reportam respetivamente, ao segundo, ao terceiro e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 27, compilados pelo indicador temático “Razão” respondem à primeira e segunda questões derivadas, que os recortes compilados pelo indicador temático “Interesses, Influências, Negação” se adequam em resposta consentânea com a segunda questão derivada e com a terceira questão derivada, e que os recortes compilados pelo indicador temático “Legalidade, Valores” respondem à terceira questão derivada.

O Quadro 28, que é apresentado a seguir integra recortes discursivos na dimensão temática “Igualdade na Diversidade”. Esta categoria emergiu das entrevistas aos entrevistados 4 e 5 e 8, respetivamente docentes de Educação Especial e dois docentes cujo trabalho em Escola não é contínuo. Por um lado, referem rituais de passagem positivos, de diretores que utilizam formas ritualizadas associadas à cortesia e polidez promotores de inclusão do docente no grupo escola. Por outro lado, no que concerne ao indicador temático “Respeito

e Adequação”, os docentes entrevistados constataam algumas atitudes menos inclusivas seja relativamente a alunos possuidores de diferenças, como também em relação a docentes não integrados por uma qualquer razão. Dão como exemplo a atribuição de turmas integrando alunos com dificuldades a professores recém-chegados, referindo que são exigidas práticas não diferenciadas no que diz respeito a avaliações. Segundo a perceção do entrevistado 4, em algumas escolas, o professor de Educação Especial é considerado um professor “menor” e com o qual os outros raramente estabelecem um trabalho colaborativo, como referido em: “Como professora de Educação Especial, numa fase inicial, passou a ideia de que seríamos professores menores (...) que não teríamos o mesmo valor em termos de trabalho e desempenho (...)”.

**Quadro 28** - Sinóptico da compilação de recortes das entrevistas atribuídos à categoria temática “Igualdade na Diversidade”

Categoria temática ou Dimensão	Eixo de análise	Tema de análise ou indicador	Recorte de entrevista – unidade de registo	Âmbito (ver Anexo E)
- Igualdade na diversidade	1	Participação, envolvimento, aceitação	E4, p.5 <i>“Vi uma senhora que pensei que fosse a minha coordenadora de grupo e referi isso: “Boa tarde, é a minha coordenadora de grupo?” E a senhora, com um sorriso muito, muito, muito acolhedor, disse-me: “Não. Sou diretora da escola.” Portanto, aproximou-se de mim tocou-me no ombro. Eu pensei que fosse a coordenadora, quem eu esperaria que viesses ter comigo e afinal era a diretora da escola (...).”</i>	11

– Igualdade na diversidade	2	Respeito, adequação	<p>E4, p.7 “Como professora de Educação Especial, numa fase inicial, passou a ideia de que seríamos professores menores numa ou noutra escola. Isto é uma perceção comungada por alguns colegas. Seríamos professores menores que não teríamos o mesmo valor em termos de trabalho e desempenho no trabalho e portanto, não eramos tidos nem achados para determinadas questões relacionadas com conselho de turma. Muitas das vezes somos relegados para o último ponto da Ordem de trabalhos, em algumas escolas nós acabamos por estar no último ponto e não nos é dada palavra (...). Quando uma quer bem ao professor de Educação Especial é porque na direção está alguém que tenha relações familiares, ou não, mas relações de alguma proximidade com o professor de Educação Especial. (...) pessoas que já estão no ativo há bastantes anos, quase à beira da reforma que, sendo mais recetivos, nos influenciam positivamente porque nos acolhem e aceitam fazer o trabalho colaborativo, mas quando isso não acontece também acabam por criar em nós quase como uma angústia e o medo de falhar perante eles porque nós é que estamos a chegar de novo ao agrupamento, à escola.”</p> <p>p.10 - “(...) se da parte de quem nos coordena, de quem nos orienta em termos de escola, se houver uma abertura, se houver uma proximidade, toda a comunidade educativa fará uma aproximação ao que se pretende que seja inclusão. Caso contrário, não passa de teoria e de alguma retórica e temos que assumir, queiramos ou não, manter a fachada de bons comunicadores, pessoas inclusivas, pessoas tendencialmente dotadas para a interpessoalidade. Se não, perdemos a nossa autonomia e fazemos o que é exigido e desejado, mas, aí íamos contra o que se pretende na Escola que são os grupos de trabalho e trabalho colaborativo.”</p> <p>E8, p.10 – “O desenho de uma árvore para as psicólogas é um desenho que tem que ter raiz, tem que ter uma cancelazinha a vedar um jardim, a árvore tem de se fechada, mas também tem que ter ramificações, ter frutos... e eles pedem para fazer, para representar uma árvore, naquele momento e uma pessoa é capaz de desenhar uma árvore, (...) e elas disseram que aquela árvore era terrível. Para já, não tinha que ter raiz, disseram que eu era um ser que não tinha os pés bem assentes na terra. É verdade. Em cúpula. A árvore estava em cúpula e não tenho nada lá dentro, diziam que eu era um ser fechado, completamente fechado ao mundo, só vivia para mim, não desenhava a cancela, ou seja, eu era um ser que estava aqui ... estava aqui para ver andar os outros e isto para ela era uma árvore terrível. Agora se me dissessem assim: tu tens X tempo para desenhar uma árvore. A árvore perfeita para elas era uma árvore com cancela, com os frutos, com as raízes, com as ramificações, quer dizer ... nem toda a gente pensa da mesma forma, não é?”</p>	7
– Igualdade na diversidade	1	Participação, envolvimento, aceitação	<p>E5, p.6 “Eu nunca vi uma direção assim nem um diretor como aquele. Aquele diretor acolheu-me de uma forma como eu nunca fui acolhida em Escola nenhuma e a partir do momento em que ele me recebe daquela forma e me dá a conhecer aos professores, eu acho que isso também ajudou bastante para que as coisas fluíssem daquela forma. Eu gostei muito, por acaso.”</p>	11

– Igualdade na diversidade	4	Atitudes	<p>E5, pp.7-8 “<i>Nós temos uma linha, não é, uma linha condutora, quando estamos, principalmente numa escola, não é... Eu estive em escolas em que os testes eram todos iguais, não havia grande autonomia, porque os testes do meio, daquele ano, eram todos iguais para todas as turmas, eu tinha de fazer os testes conjuntamente com as outras professoras que davam aquele ano (...). Pelos testes que eu vejo, os testes que me chegam, dá a sensação de que há aqui escolas que funcionam assim, que os testes são iguais para todas as turmas daquele ano e há escolas que não. Depende um bocado da escola (...), obrigavam-nos a andar ao mesmo ritmo das outras turmas e às vezes isto não é possível. As turmas não são iguais, eu tenho pessoas com mais dificuldades que demoram mais tempo, (...). Os programas são enormes. É uma luta porque, por exemplo no secundário, o programa de 10º ano, nunca o acabam, o 11º, raramente o acabam e sofrem depois no 12º (...), estão, eu acho que é uma parvoíce, mas pronto, nós tentamos e os professores que estão agora na escola tentam, mas com esta pandemia vai ser um problema (...), se calhar no stress, no ter que fazer e saber e não haver tempo para... porque a professora está sempre a andar depressa e eles não conseguem apanhar e aí, se calhar é que entro eu como explicadora porque eles não têm tempo de apanhar (...).</i>”</p>	12
– Igualdade na diversidade	3	Segregação, marginalização, exclusão	<p>E8, p.5 “<i>(...) havia reuniões de 3 e 4 horas seguidas e quando se tratava do busílis e da questão, da parte mais importante da reunião... queriam despachar, quer dizer, durante a reunião, falou-se da vida do pai e da mãe dos alunos, falava-se de temas à parte da Ordem de trabalhos e quando se devia tratar 100% dos casos da Ordem de trabalhos era a correr (...). Aí, a parte do diretor de turma não tinha aquele cuidado e não tinha aquela autoridade para coordenar a reunião. Devia ser mais sintética, devia ser uma pessoa que tivesse a reunião já calculada (...). Resultados: um aluno problemático do qual se falou duas horas na reunião, é normal isto é minha ideia, este aluno deu-nos trabalho, deu-nos pano para mangas, perdemos aqui horas da reunião a ouvir falar dele (...). Penso eu que o professor depois já não dá aquele verdadeiro valor o aluno (...). E daí criou-se uma guerra entre mim e a tal psicóloga porque ela fazia uma avaliação do aluno, uma coisa muito problemática. Certo que o aluno era autista, mas o autismo... uma grande percentagem de autismo, mas criou-se uma zanga, se assim posso dizer, entre mim e a psicóloga, porquê? Porque ela fez uma análise de um desenho completamente diferente da análise que eu tinha (...), nem toda a gente pensa da mesma forma, não é? E a forma de estar depende de muitos fatores: da forma de estar e há muitas formas de estar (...), a meu ver o aluno até devia estar no Ensino Especial, mas lá está... coitadinhos meninos do ensino especial (...). - Educação Especial, agora. - Pois é! E depois são referenciados, são rotulados, é um bocado essa história (...).</i>”</p>	7

Em síntese, podemos referir que, no contexto do desenvolvimento teórico que encetámos na nossa investigação, os recortes reunidos neste Quadro 28, traduzem, incorporam ou expressam o sentido semântico atribuído pelos indicadores temáticos, “Participação, Envolvimento, Aceitação”, “Respeito, Adequação”, “Segregação, Marginalização, Exclusão” e “Atitudes”, transversais aos conceitos de ritual docente, identidade docente e ordem escolar. Assim, em conformidade com a estrutura referencial preparada e exposta no quadro 12, aquela reunião de recortes, encontra-se situada pelos indicadores temáticos que representa, em comunhão, na dimensão de “Igualdade na diversidade”.

Por outro lado, as respostas aos quesitos da investigação poderão ser extraídas do quadro 28, através da sua outra característica incorporada nos seus indicadores temáticos. Trata-se de constatar, através do quadro 12, que os indicadores temáticos “Participação, Envolvimento, Aceitação”, “Respeito, Adequação”, “Segregação, Marginalização, Exclusão” e “Atitudes”, se reportam respetivamente, ao primeiro, ao segundo, ao terceiro e ao quarto Eixos de análise. Transportando estes reportes, para o quadro 4, e tendo em conta que os eixos de análise são consequentes dos quatro objetivos específicos da investigação, constatamos que, os recortes do quadro 28, compilados pelo indicador temático “Participação, Envolvimento, Aceitação” respondem à primeira questão derivada, que os recortes compilados pelo indicador temático “Respeito, Adequação” se adequam em resposta consentânea com a primeira e com a segunda questões derivadas, que os recortes compilados pelo indicador temático “Segregação, Marginalização, Exclusão” se adequam em resposta consentânea com a segunda e com a terceira questões derivadas, e que o recorte compilado pelo indicador temático “Atitudes” se adequa como resposta à terceira questão derivada.

As análises de conteúdo que a seguir expomos, compondo análises de dados consequentes da construção dialética e fenomenológica (do caminho entre as ideias e a sua importância enquanto modo de pensamento) proporcionadas em sequência do prévio estabelecimento de eixos e categorias de análise e do prévio tratamento das entrevistas, constituíram-se a partir da matéria-prima que é o conteúdo dos recortes coletados a partir dos textos editados das entrevistas. Como referido por João Amado (Amado, 2016, p.350), o procedimento de análise de conteúdo é um processo empírico que “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias”.

A seguir expomos as duas análises de conteúdo que encetámos, fundamentando-se, por cada uma, a explicitação clara de seus objetivos.

## **2.1 Análise de Conteúdo pela Incidência e Prevalência dos Dados**

No âmbito do arranjo prévio encetado aos recortes das entrevistas, neste primeiro momento, numa vertente mais tecnológica e de dimensão mais generalizadora e quantificadora (Amado, 2016, p.351), procedemos à organização dos recortes destacados segundo o nosso Quadro 12, através da sua ordenação por categorias e temas de análise, no sentido de uma compreensão sinérgica complementar dos seus conteúdos.

Para o efeito, constituímos um quadro o qual contabiliza o enquadramento discursivo dos entrevistados, coligido em formato de grelha, exhibe a incidência dos recortes das entrevistas, pela contagem da dimensão ou categoria temática atribuída e também expõe a prevalência dos recortes discursivos pelos eixos temáticos que representam. O Quadro 29 assim constituído permitiu, em movimento interpretativo da fundamentação teórica elaborada à priori (Moraes, 1999, p.12), a apreciação horizontal e vertical do enquadramento discursivo dos recortes, procurando, no sentido horizontal, as incidências dos recortes discursivos propriamente ditos, e, procurando as prevalências (ou predomínio em número) de recortes, no sentido vertical, entre linhas de eixo, por cada entrevistado. De notar que em relação ao nosso termo “incidências”, a autora Laurence Bardin utiliza a terminologia “frequência”, com o mesmo sentido (L. Bardin, 2002, p.23).

**Quadro 29 - Grelha de distribuição dos recortes - a incidência na dimensão temática e a prevalência nos eixos temáticos**

Dimensão temática	Linha de eixo	E1				E2				E3				E4				E5				E6				E7				E8				Menções	Incidência
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
01 - Reguladora	1												✓																					3	68,8%
	4				✓				✓				✓				✓				✓				✓								✓	8	68,8%
02 - Construtora	1								✓																									4	54,2%
	2		✓						✓				✓				✓				✓				✓								✓	8	54,2%
03 - Simbolizadora	1	✓							✓				✓																					4	62,5%
	2		✓						✓				✓												✓									7	62,5%
	3			✓					✓				✓																					5	62,5%
	4				✓				✓				✓				✓												✓					4	62,5%
04 - Autenticadora	1												✓				✓																	3	37,5%
	3				✓								✓				✓																	6	37,5%
	4				✓				✓				✓				✓																	3	37,5%
05 - Perpetuadora	1	✓															✓																	2	25,0%
	2		✓																															1	25,0%
	4				✓												✓															✓		3	25,0%
06 - Motivacional	1	✓																																1	37,5%
	3			✓					✓				✓																✓					4	37,5%
	4				✓				✓				✓																✓					4	37,5%
07 - Representativa	1	✓			✓				✓				✓				✓								✓				✓					7	81,3%
	2		✓						✓				✓				✓								✓				✓					6	81,3%
08 - Processual	1	✓							✓				✓				✓								✓				✓					7	50,0%
	2								✓				✓				✓																✓	3	50,0%
	4				✓				✓				✓				✓																	2	50,0%
09 - Valorativa	2				✓				✓				✓								✓				✓				✓					5	56,3%
	4				✓				✓				✓																			✓		4	56,3%
10 - Deontológica	1				✓																✓													2	37,5%
	2		✓						✓				✓																					2	37,5%
	4				✓				✓				✓				✓															✓		5	37,5%
11 - Comportamental	1				✓																													1	20,8%
	2				✓				✓				✓												✓									2	20,8%
	4				✓																				✓									2	20,8%
12 - Organizacional	1	✓															✓																	2	43,8%
	2								✓				✓				✓												✓					2	43,8%
	3			✓					✓				✓				✓								✓				✓					8	43,8%
	4				✓				✓				✓				✓																	2	43,8%
13 - Conceptualizadora	1								✓				✓				✓												✓					4	33,3%
	2								✓				✓				✓																	2	33,3%
	4				✓				✓				✓				✓																	2	33,3%
14 - Disciplinar	1												✓																					1	43,8%
	2	✓																																1	43,8%
	3								✓				✓				✓								✓				✓					5	43,8%
	4				✓				✓				✓				✓								✓				✓					7	43,8%
15 - Sancionatória	2																				✓													1	41,7%
	3								✓				✓				✓								✓				✓					6	41,7%
	4				✓																✓				✓				✓					3	41,7%
16 - Igualdade na diversidade	1												✓				✓																	2	15,6%
	2												✓				✓																	1	15,6%
	3																												✓					1	15,6%
	4																				✓													1	15,6%
Quantidade de recortes por linha de eixo	Eixo 1	7				5				5				7				7				5				4				5				26,9%	
	Eixo 2		5				6				5				5				4				4				4				6			23,4%	
	Eixo 3			4				4				4				6				2				4				4				4		19,2%	
	Eixo 4				10				9				6				6				4				5				5			6		30,5%	
Prevalência dos recortes		23,3%				16,7%				16,7%				23,3%				20,0%				6,7%				13,3%				16,7%				20,0%	
			16,7%				13,3%				13,3%				16,7%				13,3%				13,3%				16,7%				20,0%			13,3%	
				13,3%				13,3%				13,3%				13,3%				6,7%				13,3%				13,3%				13,3%		13,3%	
					33,3%				30,0%				20,0%				20,0%				13,3%				16,7%				16,7%					20,0%	

Amaral, V. (2021)

Aquele referido Quadro 29, fez a exposição da convergência ou corroboração de registros, em “triangulação metodológica de fontes de dados” (Yin, 2001, p.121) entre entrevistados. Assim, a apreciação horizontal daquela grelha de distribuição dos recortes foi desenvolvida, primeiramente, partindo da análise temática pura e da sua incidência relativa entre entrevistados, onde reportamos a extensão da plenitude das menções discursivas por tema de análise, registrando que as dimensões temáticas “Reguladora”, “Construtora” e “Organizacional” foram reportados nos discursos de todos os docentes entrevistados, revelando-se como sendo as dimensões temáticas ou categorias, onde se destaca a plena menção discursiva; em seguida com a mesma apreciação horizontal, a análise promoveu a exposição da distribuição entre entrevistados, pela análise da distribuição de conteúdos por dimensão ou categoria temática, evidenciando a classificação das dimensões “Representativa”, “Reguladora”, “Simbolizadora”, “Valorativa” e “Construtora”, como mais significativas relativamente aos restantes indicadores temáticos, expondo uma interpretação sustentada relativa às menções discursivas e colocando em relevo a importância das temáticas em análise na ótica dos entrevistados, do seguinte modo:

- Plena menção (8) ⇒ em termos de *Posturas, Usos e Costumes* na dimensão *Reguladora* do Conceito Ritual Docente = como fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4);
- Plena menção (8) ⇒ em termos de *Contextos* na dimensão *Organizacional* do Conceito Ordem Escolar = como fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3);
- Plena menção (8) ⇒ em termos de *Experiências e Heranças* na dimensão *Construtora* do Conceito Ritual Docente = como fatores que participam na formação e regulação do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2);
- Menção quase plena (7) ⇒ em termos de *Justificação e Controlo* na dimensão *Simbolizadora* do Conceito Ritual Docente = como fatores que participam na formação e regulação do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2);

- Menção quase plena (7) ⇒ em termos de *Imagem de si* na dimensão *Representativa* do Conceito Identidade Docente = como fator que contribui para a construção identitária do docente (eixo 1);
- Menção quase plena (7) ⇒ em termos *Sociais, Relacionais e de Interação* na dimensão *Processual* do Conceito Identidade Docente = como fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1).
- Menção quase plena (7) ⇒ em termos de *Competência, Regulação e Percepção* na dimensão *Disciplinar* do Conceito Ordem Escolar = como fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4).

Constatámos ainda que as seguintes dimensões temáticas são as predominantes nos discursos proferidos, em termos de incidência sobre as categorias em análise pelos entrevistados, consequência das suas diferentes exposições por cada categoria:

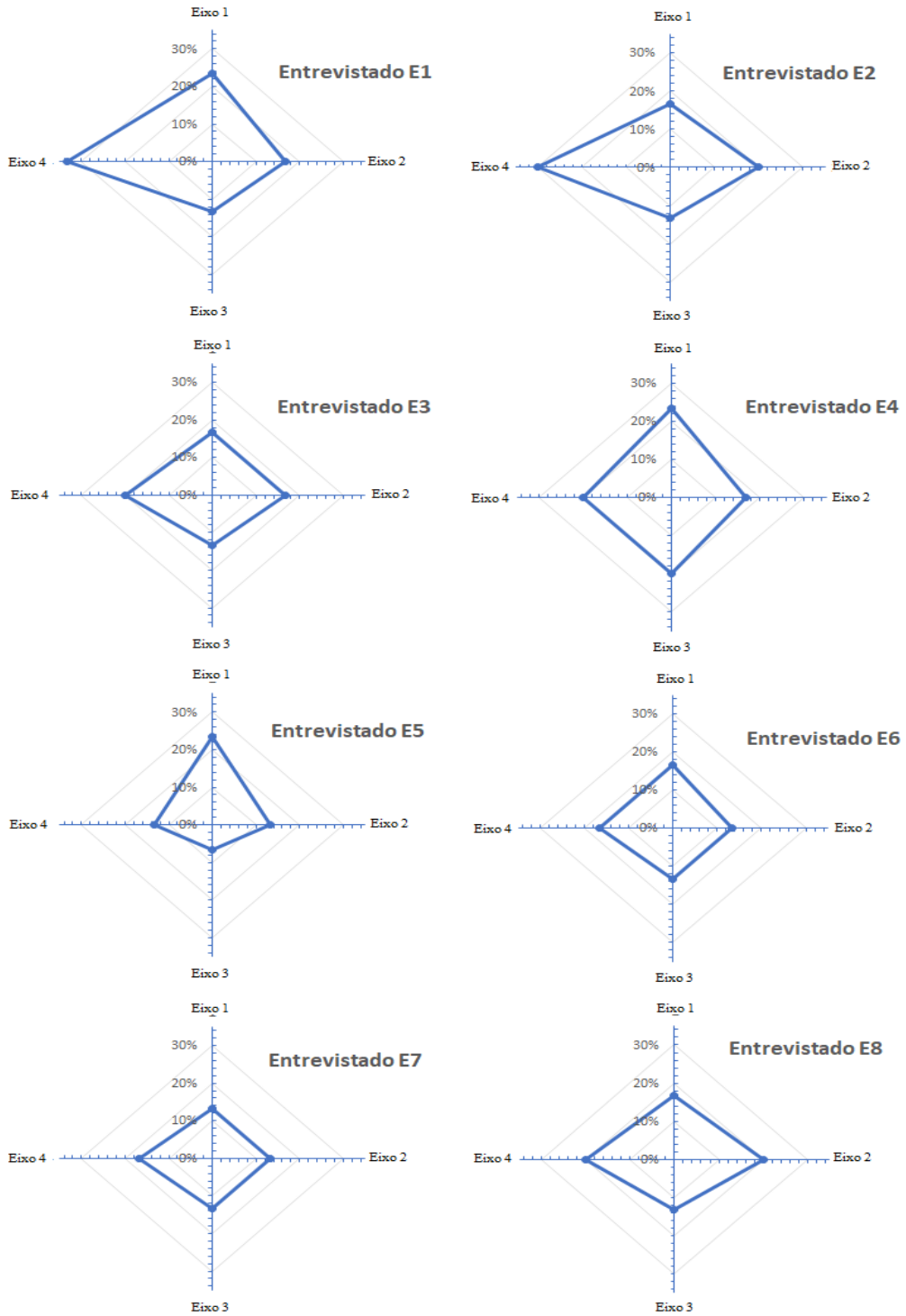
- Primeira incidência (81,3%) ⇒ em termos da dimensão de análise *Representativa* do Conceito Identidade Docente, no somatório das temáticas da *Imagem de si* e da *Imagem da profissão* = seja como fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1), bem como fatores formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2);
- Segunda incidência (68,8%) ⇒ em termos da dimensão de análise *Reguladora* do Conceito Ritual Docente, no somatório da temática *Hábitos, Regras e Normas* e da temática *Posturas, Costumes e Usos* = seja como fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1), bem como fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4);
- Terceira incidência (62,5%) ⇒ em termos da dimensão de análise *Simbolizadora* do Conceito Ritual Docente, no somatório em especial das temáticas *Justificação e Controlo* e da *Legitimidade* com as temáticas *Consistência e Poder e Autoridade* = seja como fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1) e fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3), bem como fatores

formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2), e ainda como fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4).

Por outro lado, a apreciação vertical do arranjo da grelha do Quadro 29, descrevendo a prevalência discursiva atribuída, por cada entrevistado, em função das linhas de eixo temático onde se inserem os seus recortes discursivos, e ponderando por cada entrevistado, essa prevalência nos seus recortes discursivos por linha de eixo de análise, permitiu verificar que os recortes conotados com os eixos temáticos 1 e 4 do domínio das ações ritualizadas, relativas ao comportamento do docente, em resultado de experiências de vida acumulada, bem como, as relativas à identificação do docente com a cultura escolar, regras, normas, disciplina, possuíram a mais elevada prevalência discursiva, revelando-se os entrevistados E1 e E2, aqueles que maior ênfase deram à temática constituída pelas regras, normas e disciplina.

A *Figura 4* que a seguir apresentamos, revela, em formato visual comparativo, a incidência da distribuição da prevalência dos recortes ou menções proferidas nos recortes discursivos dos entrevistados, em função das linhas de eixo temático que expressam.

**Figura 4 - Distribuição da prevalência dos recortes das entrevistas em função dos eixos temáticos**



Amaral, V. (2021)

Dado que a Figura 4, resultou do arranjo em exposição visual da distribuição da quantidade de recortes atribuídos aos entrevistados reportados aos eixos de análise, a mesma figura tornou possível destacar as seguintes notas sobre a prevalência dos recortes ou menções proferidas nos recortes discursivos dos entrevistados:

O entrevistado E1 - apresenta a mais elevada sintonia com as temáticas versadas no eixo 4, relativas aos fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar; este entrevistado apresenta uma sintonia idêntica à dos restantes entrevistados, para as temáticas dos eixos 1, 2 e 3, seja como fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1), bem como fatores formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2) e fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3);

O entrevistado E2 - apresenta sintonia idêntica ao Entrevistado E1, para os eixos 1, 2, 3, e 4 relativos aos fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1), fatores formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2), fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3) e fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4)

O entrevistado E3 - apresenta sintonia idêntica aos Entrevistados E1 e E2, para os eixos 1, 2 e 3, em relação aos fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1), fatores formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2) e fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3), porém, em relação aos mesmos dois entrevistados E1 e E2, este entrevistado revela a sua sintonia com os restantes entrevistados para o eixo 4, relativos aos fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4);

O entrevistado E4 - apresenta, relativamente aos restantes entrevistados, a melhor sintonia com as temáticas versadas nos eixos 1 e 3, relativas aos fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1) e fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3), mas, o entrevistado coloca-se numa posição média relativamente às temáticas versadas pelos eixos 2 e 4 relativas aos fatores

formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2) e relativas aos fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4);

O entrevistado E5 - apresenta sintonia idêntica aos entrevistados E1 e E4 para as temáticas versadas no eixo de análise 1 relativas aos fatores que contribuem para a construção identitária do docente (eixo 1). O entrevistado apresenta sintonia média relativamente às temáticas versadas pelos eixos 2 e 4 relativas aos fatores formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2) e relativas aos fatores que influenciam as ações do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), mas porém, comparativamente aos restantes entrevistados, apresenta a mais baixa sintonia com as temáticas do eixo 3 de análise, relativa aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações do docente (eixo 3);

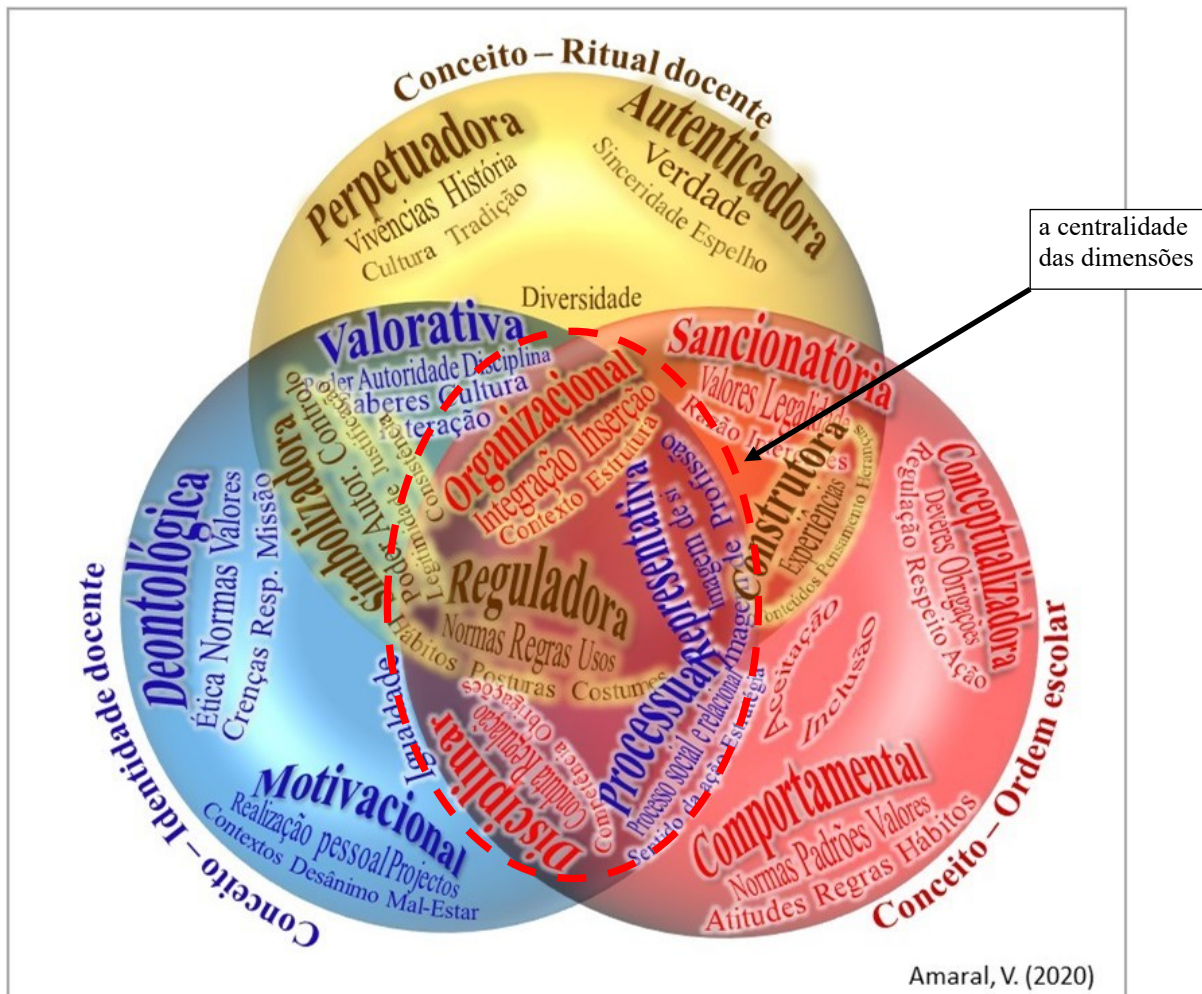
Os entrevistados E6 e E7 - apresentam entre si, sintonia idêntica com as temáticas versadas nos eixos de análise, podendo também considerar-se com sintonia idêntica à que foi considerada para o entrevistado E3;

O entrevistado E8 – foi considerado como apresentando sintonia idêntica à que foi considerada para o entrevistado E3, com ressalva para com as temáticas versadas no eixo 2, relativas aos fatores formadores e reguladores do comportamento do docente e da comunidade escolar (eixo 2), as quais enquadram uma sintonia idêntica à atribuída ao entrevistado E2.

A simbiose do exposto até ao momento, permite a reconstrução da nossa anterior [Figura 3 - Visualização Integrada da Representação Dimensional dos Conceitos: Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar](#), a qual passa a expressar a realidade extraída com estas primeiras análises de conteúdo. Os docentes entrevistados, exprimiram a centralidade dos seus discursos nos domínios das dimensões temáticas, “Representativa”, “Reguladora” e “Simbolizadora”, considerando também centrais os domínios das dimensões temáticas, “Organizacional”, “Disciplinar” e “Processual”.

Assim, o sistema conseguido pelas relações entre os conceitos Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar, permite colocar em evidência a centralidade das dimensões, e sugere a reconstrução daquela figura, pelo que a figura 5 apresentada a seguir, mostra o relacionamento entre os conceitos, expressando a Intersecção Dimensional dos Conceitos: Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar. Não sendo nosso objetivo extrair qualquer definição, diríamos apenas que a figura modela o sistema de conceitos que estruturámos previamente, permitindo a visualização das relações entre esses conceitos em consequência da análise de conteúdo desenvolvida.

**Figura 5** - Intersecção dimensional dos conceitos: Ritual Docente, Identidade Docente e Ordem Escolar



## **2.2 Análise de Conteúdo pelas Características Temáticas dos Dados**

Esta segunda análise que agora se explana, correspondente à organização dos dados com vista a permitir a interpretação de características de conteúdos dos dados discursivos, debruçou-se sobre a mesma compilação dos recortes das entrevistas, mas, com a sua distribuição e destaque desses recortes, de acordo com os 49 indicadores ou temas de análise, pelos quais foram repartidos.

Objetivando interpretar os dados dos recortes dos discursos proferidos durante as entrevistas, tendo em conta a sua classificação pelos indicadores temáticos em que foram repartidos, e orientando-se de modo a proporcionar um tratamento com o intuito de integrar os resultados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos (L. Bardin, 2002, p.101), foram gerados quadros, tantos quantos os indicadores temáticos eleitos e expostos no Quadro 12, os quais foram intitulados como “Compilação dos Recortes das Entrevistas na Temática (...)” como apresentamos no exemplo mais abaixo. Como já referimos, os quadros foram concebidos em representação dos 49 indicadores temáticos, pelo que, no sentido de serem evitadas repetições fastidiosas, apresentamos um só exemplo no Quadro 30 o qual, retrata a primeira temática comungada, ou seja, indicador temático “Hábitos, Regras, Normas”, constante da dimensão ou categoria temática “Reguladora”.

**Quadro 30** - *Compilação dos recortes na temática “Hábitos, Regras, Normas” da dimensão “Reguladora”*

Categoria ou Dimensão temática	Eixo de análise	Tema ou Indicador de análise	Recorte de entrevista (unidade de registo)	âmbito da questão colocada durante a entrevista
01 - Reguladora	1	Hábitos, Regras, Normas.	E3, p.3 “Transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive, que é a educação colegial, no colégio e em que... portanto... quando nós não entrávamos com a batinha e o cinto, todos devidamente apurados em filinha, que só podíamos sentar ou levantar quando tínhamos autorização para tal, quando a Madre superiora chegava tínhamos de nos levantar, enfim... e isso às vezes pensamos que ficou lá para trás, mas só mudou de forma (...).”	12
01 - Reguladora	1	Hábitos, Regras, Normas.	E6, p.4 “(...) eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo. Se não for, essa pessoa, esse docente, vai ser criticado e vai ter problemas (...).”	16
01 - Reguladora	1	Hábitos, Regras, Normas.	E8, p.4 “Fui parar a uma zona que ainda é uma zona muito arcaica e ele (Diretor) viu a minha maneira de viver, a minha maneira de vestir. Um dos requisitos que eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata (...). Ainda sou do tempo de cantarem o Hino da Escola e o Hino de Portugal todas as manhãs cada vez que entramos na escola. Isto foi em 2000 e a minha forma de vestir, a minha forma de estar que eu sou uma pessoa brincalhona, sou uma pessoa que gosta de estar bem e fazer com que os outros estejam bem, tocava-me muito nas instituições de caráter cooperativo foi esse exemplo que eu dei, uma aldeia que é muito arcaica, aquela mentalidade ainda é um bocado tacanha (...). Num colégio de área urbana: eu tenho um gosto pessoal usar por exemplo, usar um lenço no pescoço e o lenço é o bastante para tirar o valor ao professor é uma mudança muito brusca porque o professor não devia usar lenço. Fui criticado por tal (...).”	5

Amaral, V. (2021)

Assim, o partir de cada conjunto de recortes, dissecados pelas temáticas em que foram enquadrados, foi preparado um procedimento de análise, com enfoque na formulação do problema em investigação, pelas questões derivadas estabelecidas inicialmente, mas também pelas proposições testáveis “Do Quê? De Que Modo? e Para Quê?”, as quais tinham sido sugeridas na sequência da correspondente indução das hipóteses elencadas, apresentadas em desafio.

A operacionalização da análise referida, processou-se a partir da elaboração de outros Quadros designados como Quadros Focalizados por cada um daqueles 49 conjuntos de recortes, com vista à verificação, por cada conjunto temático de recortes, das hipóteses explicativas em conferência da sua adequação pela incorporação, nos referidos quadros focalizados, dos determinantes que expressam a ordem dos questionamentos, Do Quê? De Que Modo? e Para Quê?

Tal como fizemos anteriormente, dado o número elevado de quadros que foram gerados, apresentamos um só exemplo de Quadro Focalizado, o Quadro 31, o qual configurou o resultado comungado pelos recortes discursivos reunidos pelo indicador temático “Hábitos, Regras, Normas”, constante da dimensão ou categoria temática “Reguladora”.

**Quadro 31** - Quadro focalizado da dimensão “Reguladora” na temática por “Hábitos, Regras, Normas”

Pergunta derivada (nº e descrição)	Hipótese explicativa (nº e descrição)	Os determinantes		
		da natureza do objeto da investigação	do processo de conhecimento científico conseguido	da finalidade da presente atividade científica
		da ordem do Quê? (questiona a situação)	de que Modo? (como ocorre a situação)	da ordem para Quê? (qual o fim)
1 - De que modo os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho?	Ritual docente = sistema culturalmente construído através de comunicação simbólica.	S	S	S
	1 Significados dos rituais docentes = atribuição de consistência, justificação e legitimidade, e resultado da história pessoal do indivíduo, das suas experiências de vida, dos seus contactos.	S	S	S
	Definição da identidade docente (profissional e social) = através da orientação do sentido das suas ações replicando dentro de contextos que lhes são preexistentes.	S	S	S
2 - De que modo o professor define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes?	2 Os diferentes contextos ou espaços situacionais experienciados pelo docente = múltiplas identidades / padrões esperados e padrões reais de comportamentos e interação.	S	S	S
3 - De que modo a atitude de interação reativa nas relações sociais pode ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido?	Os docentes são atores sociais cujas relações sociais, em função da ordem escolar onde se inserem, correm o risco de se decompor.	S	S	S
	3 As resposta à exclusão social do docente são o autoritarismo e o descarte das normas da instituição e/ou os docentes agem com uma ação em atitude de interação reativa ou destrutiva daquelas relações sociais.	S	S	S

Amaral, V. (2021)

Para a construção do referido Quadro 31, tivemos em conta os recortes reunidos para análise expostos pelo anterior Quadro 30 de Compilação dos Recortes na Temática “Hábitos, Regras, Normas” da Dimensão “Reguladora”. Sendo assim, procedemos à sucessiva interpretação do cabimento e adequação do exposto nos textos contidos nos recortes desse Quadro 30, em confronto com as hipóteses explicativas, através dos questionamentos oferecidos pelos determinantes da ordem “Do Quê? De Que Modo? e Para Quê?”, tendo produzido as verificações assinaladas com o carater “S”.

Explicitamos a construção do Quadro 31, através da análise o primeiro recorte, “Transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive, que é a educação colegial, no colégio e em que (...), portanto... quando nós não entrávamos com a batinha e o cinto, todos devidamente apurados em filinha, que só podíamos sentar ou levantar quando tínhamos autorização para tal, quando a Madre superiora chegava tínhamos de nos levantar, enfim... e isso às vezes pensamos que ficou lá para trás, mas só mudou de forma (...)”, no contexto do que é expresso pelo seu indicador temático “Hábitos, Regras, Normas”, em reunião com a sua categoria temática “Reguladora”, assim, interpretamos o conteúdo deste primeiro texto recortado como: foi considerado adaptado ao questionário colocado e preponderante no domínio do ritual docente, pela comunicação simbólica transmitida e expectativas em função de experiências acumuladas, “pensamos que ficou lá para trás, mas só mudou de forma”; pouco adaptado ao domínio da definição da identidade docente, verificando-se a consideração de retroação de contextos preexistentes, “Transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive”; verificou-se a existência de uma referência ao autoritarismo, mas não foi referida a interação reativa, “só podíamos sentar ou levantar quando tínhamos autorização”.

Quanto ao segundo recorte, “(...) eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo. Se não for, essa pessoa, esse docente, vai ser criticado e vai ter problemas (...)”, no contexto do que é expresso pelo seu indicador temático “Hábitos, Regras, Normas”, em reunião com a sua categoria temática “Reguladora”, interpretamos o conteúdo deste segundo texto recortado como: também adaptado ao questionário colocado e preponderante no domínio do ritual docente, pela estrutura de ação ritualizada que expressa, legitimidade em função de experiências acumuladas, e definição de identidade que esboçava, “tem que ser cumprido aquele modelo”; adaptado ao domínio da definição da identidade docente, definindo a sua identidade por um modelo consequente da sua construção identitária, “eles têm um modelo estereotipado”; verificou-

se a consideração de possível retroação em atitude de interação reativa, pelo que a ordem escolar é passível de perturbação, “esse docente, vai ser criticado e vai ter problemas”.

Quanto ao terceiro recorte, “Fui parar a uma zona que ainda é uma zona muito arcaica e ele (Diretor) viu a minha maneira de viver, a minha maneira de vestir. Um dos requisitos que eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata (...). Ainda sou do tempo de cantarem o Hino da Escola e o Hino de Portugal todas as manhãs cada vez que entramos na escola. Isto foi em 2000 e a minha forma de vestir, a minha forma de estar que eu sou uma pessoa brincalhona, sou uma pessoa que gosta de estar bem e fazer com que os outros estejam bem, tocava-me muito nas instituições de carácter cooperativo, foi esse exemplo que eu dei, uma aldeia que é muito arcaica, aquela mentalidade ainda é um bocado tacanha (...). Num colégio de área urbana: eu tenho um gosto pessoal usar por exemplo, usar um lenço no pescoço e o lenço é o bastante para tirar o valor ao professor é uma mudança muito brusca porque o professor não devia usar lenço. Fui criticado por tal (...)”, no contexto do que é expresso pelo seu indicador temático “Hábitos, Regras, Normas”, em reunião com a sua categoria temática “Reguladora”, interpretamos o conteúdo deste terceiro texto recortado como: adaptado ao questionário colocado no domínio do ritual docente, elencando aspetos da ritualização pelos hábitos e regras, e contextos preexistentes “Ainda sou do tempo de cantarem o Hino”; também adaptado ao domínio da definição da identidade docente, definindo a sua identidade por um modelo consequente da sua construção identitária “eu tenho um gosto pessoal usar por exemplo, usar um lenço no pescoço”; verificou-se a consideração de possível retroação em atitude de interação reativa, como consequência de exigências promotora de perturbação, “Fui criticado por tal”.

Replicando o procedimento acima descrito, para todos os restantes Quadros de Compilação dos Recortes na Temática e Dimensão, foi possível representar de modo condensado o resultado dos vários Quadros Focalizados, em consequência da sucessiva interpretação do cabimento e adequação do exposto nos textos contidos nos recortes desses Quadros de Compilação dos respetivos Recortes na Temática e Dimensão, em confronto com as hipóteses explicativas, através dos questionamentos oferecidos pelos determinantes da ordem “Do Quê? De Que Modo? e Para Quê?”.

Os sucessivos quadros apresentados de seguida, expõem os resultados do trabalho feito a partir daquela replicação, pelo que é possível patentear da sua leitura que:

Foi determinante para a construção dos resultados indicados a seguir, a verificação das hipóteses explicativas 1, 2 e 3, referentes, respetivamente:

Hipótese 1 = ao modo como o professor pode replicar dentro de contextos que lhe são preexistentes, em resultado da história pessoal do indivíduo, das suas experiências de vida, dos seus contactos com coetâneos, na partilha de objetivos, regras e valores, que são entre outros, distintos do contexto que vive no presente, para orientar o sentido das suas ações em padrões que parecem ser independentes da apreensão que cada um faz deles, definindo assim a sua identidade (profissional e social);

Hipótese 2 = ao modo como os atores educativos participam na realidade escolar, incorporam características, hábitos e valores compartilhados, para determinar a sua ordem escolar, e constituírem-se como o alicerce na busca da preservação da sua afirmação e sobrevivência, não só através de uma estrutura normativa (padrões esperados de comportamentos e interação – em valores, normas e expectativas de desempenhos) mas também de uma estrutura de ação (padrões de comportamento e de interação);

Hipótese 3 = ao modo como o autoritarismo e o descarte das normas da instituição, em função da ordem escolar onde se inserem, as relações sociais do(s) professor(es), como atores sociais, correm o risco de se decomporem através da utilização de uma atitude de interação reativa, destrutiva daquelas relações sociais, como resposta à exclusão ou à incongruência com as identificações de que são objeto, nas quais se destacam a pouca flexibilidade para a adaptação a outras exigências internas ou externas.

O Quadro 32 abaixo, apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Reguladora”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1) e também referentes à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Posturas, Costumes, Usos” e também, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Hábitos, Regras e Normas”, verificam as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem às ideias expressas pelas questões derivadas 1 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os

diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho (questão derivada 1), e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

**Quadro 32** - *Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos da Dimensão “Reguladora”*

	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
01 - Reguladora	S S S	- - -	- - -	S S S
	S S S	- - -	- - -	S S S
	S S S	- - -	- - -	S S S
	S S S	- - -	- - -	S S S
	S S S	- - -	- - -	S S S
	S S S	- - -	- - -	S S S
	Hábitos, Regras e Normas			Posturas, Costumes e Usos

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 33 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Construtora”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referentes às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2) e referentes também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Conteúdos” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Experiências, Heranças” e “Pensamentos”, verificam as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem às ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da

replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

O mesmo Quadro 33 expõe também a dimensão “Processual” pelos seus indicadores temáticos “Social, Relacional, Interação”, “Estratégia” e “Sentido da ação”, a dimensão “Deontológica” pelos seus indicadores temáticos “Coerência”, “Ética, Normas, Missão” e “Atitude, Valores, Cumprimento”, e a dimensão “Comportamental” pelos seus indicadores temáticos “Hábitos, Regras”, “Normas, Padrões” e “Atitudes, Valores”, integrando as mesmas conclusões.

**Quadro 33** - *Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos das dimensões “Construtora”, “Processual”, “Deontológica” e “Comportamental”*

02 - Construtora	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	Conteúdos	Experiências e Heranças		Pensamentos

Legenda: S=> hipótese verificada / N=> hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

08 - Processual	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	Social, Relacional e Interação	Estratégia		Sentido da ação

Legenda: S=> hipótese verificada / N=> hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

10 - Deontológica	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	Coerência	Ética, Normas, Missão		Atitude, Valores e Cumprimento

Legenda: S=> hipótese verificada / N=> hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

11 - Comportamental	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	Hábitos e Regras	Normas e Padrões		Atitudes e Valores

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 34 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Simbolizadora”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referentes às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2), referentes aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente (eixo 3) e referentes também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Consistência” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Justificação, Controlo”, “Legitimidade” e “Poder, Autoridade”, verificam as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem às ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

O mesmo Quadro 34 expõe também a dimensão “Organizacional” pelos seus indicadores temáticos “Interação, Inserção”, “Estrutura”, “Contexto” e “Acomodação”, integrando as mesmas conclusões.

**Quadro 34** - Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos das dimensões “Simbolizadora” e “Organizacional”

03 - Simbolizadora	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	Consistência	Justificação e Controle	Legitimidade	Poder e Autoridade

Legenda: S=> hipótese verificada / N=> hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

12 - Organizacional	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	S S S	S S S	S S S	S S S
	Integração e Inserção	Estrutura	Contexto	Acomodação

Legenda: S=> hipótese verificada / N=> hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 35 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Autenticadora”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referentes aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente (eixo 3) e referentes também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Verdade, Sinceridade” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Falsidade”, “Transparência, Espelho”, verificam as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem às ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expetativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência

de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

O mesmo Quadro 35 expõe também a dimensão “Motivacional” pelos seus indicadores temáticos “Projeto de futuro, Realização pessoal”, “Desânimo, Mal-estar docente” e “Contextos preexistentes”, integrando as mesmas conclusões.

**Quadro 35 - Quadro focalizado condensado dos indicadores temáticos das dimensões “Autenticidade” e “Motivacional”**

04 - Autenticadora	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	Verdade, Sinceridade		Falsidade	Transparência, Espelho

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

06 - Motivacional	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	S S S	- - -	S S S	S S S
	Projeto futuro e Realização pessoal		Desânimo e Mal-estar docente	Contextos preexistentes

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 36 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Perpetuação”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referentes às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2) e referentes também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Vivências, História pessoal” apenas respondem às hipóteses 1 e 2, mas a hipótese 3 não responde aos quesitos dos dados daquele indicador, e que, também em relação aos dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Tradição”, as hipóteses 1 e 3 não respondem aos quesitos dos dados do indicador, e que, em relação aos dados discursivos recolhidos relativos ao indicador “Cultura prévia” as hipóteses explicativas 1, 2 e 3 são inteiramente verificadas, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão

temática respondem à ideia expressa pela questão derivada 3, sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3), não respondendo às ideias expressas pelas questões derivadas 1 e 2, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expetativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2).

**Quadro 36 - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Perpetuação”**

	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4								
05 - Perpetuação	S	S	S	S	S	S	-	-	-	S	S	S
	S	S	S	N	N	N	-	-	-	S	S	S
	S	S	S	S	S	S	-	-	-	S	S	S
	S	S	S	S	S	S	-	-	-	S	S	S
	S	S	S	N	N	N	-	-	-	S	S	S
	N	N	N	N	N	N	-	-	-	S	S	S
	Vivências e História pessoal	Tradição										Cultura prévia

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 37 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Representativa”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1) e referentes às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Imagem de si” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Imagem da profissão”, verificam as hipóteses explicativas 1 e 2, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem às ideias expressas pelas questões derivadas 1 e 2, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expetativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que

parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2).

**Quadro 37** - *Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Representativa”*

07 - Representativa	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	Imagem de si	Imagem da profissão		
	S S S	S S S	- - -	- - -
	S S S	S S S	- - -	- - -
	S S S	S S S	- - -	- - -
	S S S	S S S	- - -	- - -
	S S S	S S S	- - -	- - -

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 38 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Valorativa”, referente às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2) e referente também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Cultura, Interação” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Poder, Autoridade, Disciplina, Saberes”, verificam as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem às ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expetativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

**Quadro 38 - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Valorativa”**

09 - Valorativa	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	- - -	S S S	- - -	S S S
	- - -	S S S	- - -	S S S
	- - -	S S S	- - -	S S S
	- - -	S S S	- - -	S S S
	- - -	S S S	- - -	S S S
		<b>Cultura e interação</b>		<b>Poder, Autoridade, Disciplina e Saber</b>

Legenda:

Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 39 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Conceptualizadora”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referentes às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2) e referentes também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Partilha, Ação” respondem a hipótese explicativa 3 mas não respondem às hipóteses explicativas 1 e 2, verificando-se o mesmo em relação aos dados discursivos relativos aos indicadores temáticos “Deveres, Obrigação” e “Respeito, Regulação”, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem unicamente à ideia expressa pela questão derivada 3 sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

**Quadro 39 - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Conceptualizadora”**

13 - Conceptualizadora	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	N N N	N N N	- - -	N N N
	N N N	N N N	- - -	N N N
	N N N	N N N	- - -	N N N
	S S S	S S S	- - -	S S S
	S S S	S S S	- - -	S S S
	<b>Partilha e Ação</b>	<b>Deveres e Obrigações</b>		<b>Respeito e Regulação</b>

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada

Hipótese explicativa 1 => três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => linha central / hipótese explicativa 3 => duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 40 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Disciplinar”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referente às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2), referente aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente (eixo 3) e referente também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Conduta, Tolerância” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Obrigações” e “Desvio”, verificam as hipóteses explicativas 1 e 3, e que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Competência, Regulação, Percepção”, verificam as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem inteiramente às ideias expressas pelas questões derivadas 1 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho (questão derivada 1), e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3), e que, os recortes desta dimensão temática respondem parcialmente aos quesitos colocados pela hipótese explicativa 2, sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2).

**Quadro 40 - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Disciplinar”**

14 - Disciplinar	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4								
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	<b>Conduta e Tolerância</b>			<b>Obrigações</b>			<b>Desvio</b>			<b>Competência, Regulação e Percepção</b>		

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas  
 Amaral, V. (2021)

O Quadro 41 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Sancionatória”, referente às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2), referente aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente (eixo 3) e referente também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Razão” e também aos relativos aos indicadores temáticos “Interesses, Influências, Negação” e “Legalidade, Valores” verificam apenas a hipóteses explicativas 3 respondendo assim à ideia expressa pelas questão derivada 3, sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3), não verificando as hipóteses explicativas 1 e 2, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática não respondem respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expetativas de desempenho (questão derivada 1), e sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2).

**Quadro 41 - Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Sancionatória”**

15 - Sancionatória	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4					
	-	-	-	N	N	N	N	N	N
	-	-	-	N	N	N	N	N	N
	-	-	-	N	N	N	N	N	N
	-	-	-	N	N	N	N	N	N
	-	-	-	S	S	S	S	S	S
	-	-	-	S	S	S	S	S	S
		<b>Razão</b>	<b>Interesses, Influências e Negação</b>	<b>Legalidade e Valores</b>					

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

O Quadro 42 abaixo apresenta a replicação do método exposto para a dimensão temática “Igualdade na diversidade”, referente à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referente às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2), referente aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações

ritualizadas do docente (eixo 3) e referente também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4), permitindo verificar que, os dados discursivos recolhidos relativos ao indicador temático “Participação, Envolvimento, Aceitação” somente verificam a hipótese explicativa 1, que os dados recolhidos relativos ao indicador temáticos “Respeito, Adequação” verificam todas as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, e que os dados discursivos recolhidos relativos aos indicadores temáticos “Segregação, Marginalização, Exclusão” e “Atitudes”, verificam somente a hipótese explicativa 3, pelo que os recortes reunidos naquela dimensão temática respondem parcialmente às ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expetativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

**Quadro 42** - *Quadro focalizado condensado do indicador temático da dimensão “Igualdade na diversidade”*

16 - Igualdade na diversidade	eixo 1	eixo 2	eixo 3	eixo 4
	S S S	S S S	N N N	N N N
	S S S	S S S	N N N	N N N
	S S S	S S S	N N N	N N N
	N N N	S S S	N N N	N N N
	N N N	S S S	S S S	S S S
	N N N	S S S	S S S	S S S
	Participação, Envolvimento e Aceitação	Respeito e Adequação	Segregação, Marginalização e Exclusão	Atitudes

Legenda: S => hipótese verificada / N => hipótese não verificada  
 Hipótese explicativa 1 => as três primeiras linhas / hipótese explicativa 2 => a linha central / hipótese explicativa 3 => as duas últimas linhas

Amaral, V. (2021)

Tendo noção do tamanho que se revestiu o desenvolvimento anterior, temos também presente que “Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo (...) a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de

respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas” (L. Bardin, 2002, p.31). Porém, retemos que, o sentido que explorámos nos desenvolvimentos de análises de conteúdo expostos, permitiram verificar o expresso em: “o transporte de significações de um emissor para um recetor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (L. Bardin, 2002, p.32).

Prosseguindo, recorreremos agora à ideia subjacente incorporada na linha de eixo, da categoria temática em apreciação para, em concorrência com os determinantes que expressam a ordem dos questionamentos, Do Quê? De Que Modo? e Para Quê?, situarmos o nível da adequação das hipóteses explicativas em resposta ao enquadramento discursivo compilado, por eixo temático, referentes: à participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária (eixo 1), referente às ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar (eixo 2), referente aos fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente (eixo 3) e referente também à influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade e ordem escolar (eixo 4).

Os quadros 43 até 53 que se seguem, apresentam o resultado daquela verificação, exibindo no seu corpo, os trechos dos recortes que integram o eixo de análise e a dimensão, sobre as quais incidiu a referida verificação.

O arranjo dos sucessivos quadros, foi organizado de acordo com a disposição do Quadro 12, tendo sido possível constatar que os recortes agregados nos Quadros 43 a 53 verificam na generalidade as hipóteses explicativas 1, 2 e 3, pelos determinantes da ordem de questionamentos colocados, conduzindo à identificação dos seus recortes com as ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respetivamente, sobre o modo como, os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas

contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

Porém, os recortes reunidos na dimensão “Conceptualizadora” pelo indicador “Partilha, Ação”, na dimensão “Disciplinar” pelo indicador “Conduta, Tolerância” e na dimensão “Igualdade na diversidade” pelo indicador “Participação, Envolvimento, Aceitação”, apresentados no Quadro 45, bem como os recortes reunidos na dimensão “Perpetuadora” pelo indicador “Tradição”, apresentados no Quadro 46, bem como os recortes reunidos na dimensão “Conceptualizadora” pelo indicador “Deveres, Obrigações”, na dimensão “Disciplinar” pelo indicador “Obrigações” e na dimensão “Sancionatória” pelo indicador “Razão” apresentados no Quadro 48, e também os recortes reunidos na dimensão “Disciplinar” pelo indicador “Desvio”, na dimensão “Sancionatória” pelo indicador “Interesses, Influências, Negação” e na dimensão “Igualdade na diversidade” pelo indicador “Segregação, Marginalização, Exclusão” apresentados no Quadro 50, e ainda os recortes reunidos na dimensão “Conceptualizadora” pelo indicador “Respeito, Regulação”, na dimensão “Sancionatória” pelo indicador “Legalidade, Valores” e na dimensão “Igualdade na diversidade” pelo indicador “Atitudes” apresentados no Quadro 53, respondem de modo parcial às ideias expressas pelas questões derivadas 1, 2 e 3, respectivamente, sobre o modo como os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente do ensino secundário participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação ritualizada, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho (questão derivada 1), sobre o modo como o professor do ensino secundário define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes (questão derivada 2) e sobre o modo como a atitude de interação reativa nas relações sociais do docente do ensino secundário, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido (questão derivada 3).

**Quadro 43** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 1 nas dimensões do conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas

<b>EIXO de ANÁLISE 1 - Sobre a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária: no relacionamento do docente com os seus pares pelas práticas, regras, valores, compartilha, etc.</b>		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Integrante do Conceito - Ritual Docente</b>	<b>Reguladora por Hábitos, Regras, Normas</b>			
	"(...) transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive (...)" (E3)	✓	✓	✓
	"(...) eles têm um modelo estereotipado e tem de ser cumprido (...)" (E8)	✓	✓	✓
	"(...) o professor não devia usar lenço. Fui criticado por tal (...)" (E8)	✓	✓	✓
	<b>Construtora por Conteúdos</b>			
	"(...) creio que serão sumariados, mais sumariados do que tratados (...)" (E3)	✓	✓	✓
	"(...) algumas alterações que são feitas carregaram atrás de si algumas marcas da política (...)" (E3)	✓	✓	✓
	"(...) os programas não são bem recebidos pelos professores nem são bem recebidos pelos alunos, porque (...)" (E3)	✓	✓	✓
	<b>Simbolizadora por Consistência</b>			
	"(...) não se falar a professores provisórios, porque não passavam de passageiros (...)" (E1)	✓	✓	✓
	"(...) não nos receberam, sequer, até se afastaram de nós (...)" (E6)	✓	✓	✓
	"(...) foi uma escola de elite, foi a primeira escola onde lecionei (...)" (E6)	✓	✓	✓
	<b>Autenticidade por Verdade, Sinceridade</b>			
	"(...) essa diretora dinamizava a escola de outra forma e acompanhava os alunos em viagens de estudo dentro e fora do país. É uma pessoa muito afável, exigente mas muito afável (...)" E4	✓	✓	✓
	"(...) eu sentia-me muito bem naquela escola e tive muita pena de me vir embora. Claro que me fizeram chorar na reunião final de ano porque me senti bastante acolhida e sentia que o meu trabalho até era reconhecido" (E5)	✓	✓	✓
	"Eu dou-me bem com todos. Um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina de Educação Visual com os outros departamentos" (E8)	✓	✓	✓
	<b>Perpetuadora por Vivências, História pessoal</b>			
	"(...) Os meus pais dizem: "Tu vais aprender só quando começares a trabalhar (...)"(E1)	✓	✓	x
"(...) as aulas eram espetaculares, gostava muito dela como professora (...)." (E5)	✓	✓	x	
"(...) isso tem muita influência até para além daquilo que nós transmitimos ser verdadeiro (...)" (E5)	✓	✓	x	
<b>Motivacional por Projeto de futuro, Realização pessoal</b>				
"(...) fui achincalhada e de que maneira por essa diretora (...)" (E1)	✓	✓	✓	
"(...) eu já estive uma numa escola em que os professores puseram em causa o diretor e puseram (...)" (E1)	✓	✓	✓	
"(...) As pessoas têm de começar a perceber que não podem explodir desta maneira (...)" (E1)	✓	✓	✓	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 44** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 1 nas dimensões do conceito de Identidade Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas

<b>EIXO de ANÁLISE 1 - Sobre a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária: no relacionamento do docente com os seus pares pelas práticas, regras, valores, compartilha, etc.</b>		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Conceito Identidade Docente</b>	<b>Representativa por Imagem de si</b>			
	<i>"(...) uma professora que é uma é uma conjugação de professora e amiga (...)" (E4)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) era a Geometria B, nós temos que andar sempre a estudar (...) sempre a sofrer mutações ano após anos (...)" (E8)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata (...)" (E8)</i>	✓	✓	✓
	<b>Processual por Ação Social, Relacional, de Interação</b>			
	<i>"(...) ela ficou furibunda e nunca me falou o resto do ano (...), os donos da escola (...)" (E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) mas quando os professores se reúnem (...) às vezes há comentários depreciativos ou de colegas ou de alunos ou de situações (...)" (E3)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) essa angústia faz com que muitas das vezes alguns colegas não consigam ir para a escola, e até têm uma boa relação com os alunos (...)" (E4)</i>	✓	✓	✓
	<b>Deontológica por Coerência</b>			
	<i>"(...) entraram em depressão porque acharam que as colegas não estavam a ser boas colegas com elas (...)" (E2);</i>	✓	✓	✓
<i>"(...) grupinhos (...) informar o poder, (...) daquilo que se dizia na sala de professores, (...) para criar problemas, criar atritos (...)" (E6);</i>	✓	✓	✓	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 45 - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 1 nas dimensões do conceito de Ordem Escolar e Dimensão Transversal em relação às hipóteses explicativas antecipadas**

<b>EIXO de ANÁLISE 1 - Sobre a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária: no relacionamento do docente com os seus pares pelas práticas, regras, valores, compartilha, etc.</b>		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Conceito Ordem Escolar</b>	<b>Comportamental por Hábitos, Regras</b>			
	"(...) <i>quer dizer, o professor chega, passa à frente de todos porque é professor (...)</i> "(E2)	✓	✓	✓
	"(...) <i>criar empatia com todos os membros da comunidade escolar, quer sejam funcionários, quer sejam até outras colegas (...)</i> " (E2)	✓	✓	✓
	"(...) <i>fazem questão de não se abrirem aos outros que vêm de fora (...)</i> Frequentam as mesmas pastelarias, os mesmos cafés, os mesmos restaurantes, têm os mesmos rituais, vão à missa e essas coisas. Então, elas poem de parte, começa logo aí (...)" (E2)	✓	✓	✓
	<b>Organizacional por Integração, Inserção</b>			
	"(...) <i>não sei se sabe que está sentada na minha cadeira (...)</i> " (E1)	✓	✓	✓
	"(...) <i>já é comum em algumas escolas por onde passei, haver (...)</i> esses comportamentos menos inclusivos (...)" (E4)	✓	✓	✓
	"(...) <i>Os que me marcaram pela positiva (...), o deixarem-me à vontade, eu conseguir transmitir as minhas dívidas, o ajudarem, o quererem efetivamente que eu tivesse sucesso (...)</i> " (E5)	✓	✓	✓
	<b>Conceptualizadora por Partilha, Ação</b>			
	"(...) <i>um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina (...)</i> com os outros departamentos (...)"(E8)	x	x	✓
	"(...) <i>quando os professores se reúnem (...)</i> às vezes há comentários depreciativos (...)"(E3)	x	x	✓
	"(...) <i>havia um departamento que organizava o lanche da manhã. Era um ritual diferente das outras escolas (...)</i> "(E5)	x	x	✓
	<b>Disciplinar por Conduta, Tolerância</b>			
	"(...) <i>neste momento foi um misto de bênção que aconteceu (Covid19) portanto, não tenho que ir à sala dos professores e não tenho que (...)</i> "(E4)	✓	x	✓
	"(...) <i>conseguem ser afáveis mesmo a pedir e a exigir trabalho (...)</i> "(E4)	✓	x	✓
"(...) <i>a mobília da casa (...), esses professores não cumprimentam, pura e simplesmente ignoram-nos (...)</i> "(E4)	✓	x	✓	
<b>Transversal</b>	<b>Igualdade na diversidade por Participação, Envolvimento, Aceitação</b>			
	"(...) <i>aquele diretor acolheu-me de uma forma como eu nunca fui acolhida em Escola nenhuma (...)</i> "(E5)	✓	x	x
	"(...) <i>e a senhora, com um sorriso muito, muito, muito acolhedor, disse-me: "Não. Sou diretora da escola (...)"</i> (E4)	✓	x	x
	"(...) <i>e a partir do momento em que ele me recebe daquela forma e me dá a conhecer aos professores (...)</i> "(E5)	✓	x	x
"A <i>diretora da escola, comigo foi impecável, foi uma mãe (...)</i> foi uma mãe. Quando acabou o ano, deixou-me vir embora mais cedo (...)"(E7)	✓	x	x	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 46** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 2 nas dimensões do Conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas

<b>EIXO de ANÁLISE 2 - Sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento do docente em resultado de experiência ...</b> (quadro 1/3)		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Integrante do Conceito - Ritual Docente</b>	<b>Construtora por Experiências, Heranças</b>			
	<i>"(...) não estou a ver outra profissão sem ser professor e tu tens jeito és faladora, tagarela, brincalhona, talvez consigas lá ir (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) escolhi ir para professora (...) se calhar também influenciada pelas professoras que encontrei (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) eu desde pequena que sentia que gostava de ensinar e ensinava às minhas colegas muitas coisas (...)."(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Simbolizadora por Justificação, Controlo</b>			
	<i>"(...) talvez porque eu vi esses valores em casa (...) eu tentei também copiá-los (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) continua a ser uma escola elitista e ainda hoje é, (...) um Liceu (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) foi muito complicado, a primeira vez e que nunca se aproximaram de nós, só falávamos quando havia reuniões (...)."(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Perpetuadora por Tradição</b>			
<i>"(...) eu gostava de verdade de fazer o ritual com os alunos do 'Bom dia, meus senhores, então tudo bem?' (...)"(E1)</i>	x	✓	x	
<i>"(...) tu conseguias resolver grande parte dos problemas do dia a dia, (...) nos intervalos, porque os apanhavas e falavas com eles (...)"(E1)</i>	x	✓	x	
<i>"(...) vai deixar de existir muita troca que existia durante os intervalos que era extremamente importante entre professores (...)."E1)</i>	x	✓	x	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 47 - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 2 nas dimensões do Conceito de Identidade Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas**

<b>EIXO de ANÁLISE 2 - Sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento do docente em resultado de experiência ...</b> (quadro 2/3)		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Conceito Identidade Docente</b>	<b>Representativa por Imagem da Profissão</b>			
	<i>"(...) o professor está no início todas as carreiras, somos nós que iniciamos qualquer carreira (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) contribuir para a evolução de várias cabeças, de várias personalidades, isso é um desafio (...)"(E4)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) nós temos um pensamento rápido, um raciocínio rápido, um poder de resposta rápido por ação da nossa profissão e as pessoas nem sempre nos entendem (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<b>Processual por Estratégia</b>			
	<i>"(...) procuro sempre ser disponível, (...), ouvir, criar a confiança (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) julgo ter sido uma lufada de ar fresco que alguns docentes precisam (...)"(E4)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) fiz teatro muitos anos. Estive ligado a Cenografia (...) e nunca me deram a oportunidade de poder lançar uma peça com os alunos (...)"(E8)</i>	✓	✓	✓
	<b>Valorativa por Cultura, Interação</b>			
	<i>"(...) gostei muito daquela escola e tinham todos uma boa interação entre todos (...)"(E5)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) há uma cultura de escola para essas colegas que acham, que consideram que o Liceu tem um estatuto (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) grupo instalado que: está próximo do poder e que quer impor aos outros, efetivamente, o seu estatuto, a sua cultura (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Deontológica por Ética, Normas, Missão</b>			
	<i>"(...) de certo modo somos obrigados a interagir com as pessoas de tal maneira que as pessoas nos criam, entre aspas, sem querer, um bocado mais de respeito: Ah sim, como tu és diretora de turma (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) nem faço questão de lá ir (à direção) eu sei que há lá colegas que vão todos os dias "bifar" o que se passa na sala dos diretores de turma ou na sala dos professores ou no bar (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓

Amaral, V. (2021)

**Quadro 48 - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 2 nas dimensões do Conceito de Ordem Escolar e Dimensão Transversal em relação às hipóteses explicativas antecipadas**

<b>EIXO de ANÁLISE 2 - Sobre a participação das ações ritualizadas do docente, na formação e regulação da comunidade escolar: relativo ao comportamento do docente em resultado de experiência ...</b> (quadro 3/3)		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Conceito Ordem Escolar</b>	<b>Comportamental por Normas, Padrões</b>			
	<i>"(...) as normas mínimas terão sempre que existir, mas quando estamos a formar cidadãos, ou como se defende agora, cidadãos humanistas. cidadãos críticos. cidadãos interventivos (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo (...)"(E8)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) tem de se seguir os passos das pessoas que são influentes na escola e quem não queira está sujeito a ter problemas (...)."(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Organizacional por Estrutura</b>			
	<i>"(...) na própria escola criam-se grupos (...) criam-se grupos, como é normal (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) a Madre Superiora chegava, tínhamos de nos levantar, enfim (...) e isso às vezes pensamos que ficou lá para trás, mas só mudou de forma (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) um dos requisitos que eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata (...) isto foi em 2000 (...)."(E8)</i>	✓	✓	✓
	<b>Conceptualizadora por Deveres, Obrigações</b>			
	<i>"(...) sempre que os normativos vêm tentamos cumprir (...)"(E3)</i>	x	x	✓
	<i>"(...) ele já estava lá há muitos anos e a forma como ele dava as aulas, estava-se ali a passar um bocado o tempo (...)"(E5)</i>	x	x	✓
	<b>Disciplinar por Obrigações</b>			
	<i>"(...) sempre tive a mania de me cuidar porque a minha mãe sempre me incutiu isso (...)"(E1)</i>	✓	x	✓
	<i>"(...) não ir com ar de quem acordou de manhã e não se arranjou (...)"(E1)</i>	✓	x	✓
	<i>"(...) dei aulas também a presos (...), foi interessante, (...) é outra verdade, é outra cultura e outra maneira de estar (...)."(E1)</i>	✓	x	✓
<b>Sancionatória por Razão</b>				
<i>"(...) eu comecei na instrução primária por levar, de vez em quando, uma saraivada com uma cana da Índia nas orelhas por causa da Aritmética (...), ainda hoje, para mim, contas e números são uma complicação! Não resultou (...)."(E7)</i>	x	x	✓	
<b>Transversal</b>	<b>Igualdade na diversidade por Respeito, Adequação</b>			
	<i>"(...) como professora de Educação Especial, numa fase inicial, passou a ideia de que seríamos professores menores (...)"(E4)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) somos relegados para o último ponto da Ordem de trabalhos, em algumas escolas nós acabamos por estar no último ponto e não nos é dada palavra (...)"(E4)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) manter a fachada de bons comunicadores, pessoas inclusivas, pessoas tendencialmente dotadas (...)."(E4)</i>	✓	✓	✓

Amaral, V. (2021)

**Quadro 49** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 3 nas dimensões do Conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas

EIXO de ANÁLISE 3 - Sobre os fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente: relações sociais do docente, flexibilidade, adaptação, autoritarismo, influências externas, sobrecarga...		Hipóteses Explicativas		
(quadro 1/2)		1	2	3
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>				
<b>Integrante do Conceito - Ritual Docente</b>	<b>Simbolizadora por Legitimidade</b>			
	<i>"(...) dá trabalho fazer isso aos nossos filhos (...), transmitir o civismo, transmitir essas tradições (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) fazem-se as experiências que o poder permite, (...) não há liberdade (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) sempre a ideologia esteve presente, (...) os currículos mudavam e adaptavam-se sempre à ideologia que estava no poder (...)."(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Autenticidade por Falsidade</b>			
	<i>"(...) o projeto chamado PES (...) aqueles temas (...), muitas vezes, (...) serão sumariados, mais sumariados do que tratados (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) só o ser caricato vir legislado, que tem que ter x número de horas por ano e que x pessoas, disciplinas, têm de se ver envolvidas nesse assunto (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) nós temos de ser muito inventivos, muito criativos, para dar qualquer disciplina que seja (...)."(E1)</i>	✓	✓	✓
	<b>Motivacional por Desânimo, Mal-estar Docente</b>			
	<i>"(...) a pessoa era vista como sendo um fulano novo e as pessoas: 'Vem aqui é para estragar-nos o ambiente bom que nós temos aqui na escola' (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
<i>"(...) a minha filha dizia mesmo: eu vou ter todas as profissões menos professora, professora nem pensar (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓	
<i>"(...) já não é rentável, já não é aliciante, já não é motivador (...) já não temos qualquer valor (...) eu diria na última década (...)."(E2)</i>	✓	✓	✓	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 50** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 3 nas dimensões do Conceito de Ordem Escolar e Dimensão Transversal em relação às hipóteses explicativas antecipadas

<b>EIXO de ANÁLISE 3 - Sobre os fatores perturbadores ou que interferem nas ações ritualizadas do docente: relações sociais do docente, flexibilidade, adaptação, autoritarismo, influências externas, sobrecarga...</b>		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>--- Conceito Ordem Escolar ---</b>	<b>Organizacional por Contexto</b>			
	<i>"(...) será quem está no poder que influencia o sistema e que acaba por abordar determinadas ideologias através de determinados autores (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) dentro da sala de aula o professor é autoridade máxima, não é tanto assim porque estamos sempre condicionados pelos funcionários, pelos outros colegas que estão ao lado, por alguém da direção que pode bater à porta e entrar (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) porque a burocracia é muita, os problemas a resolver e a dar solução são muitos, não temos força para tudo (...)."(E3)</i>	✓	✓	✓
	<b>Disciplinar por Desvio</b>			
	<i>"(...) o tempo que nos dão é, na sua maioria, ocupado por situações burocráticas onde nós resolvemos questões económicas, resolvemos questões psicológicas (...)"(E3)</i>	✓	x	✓
	<i>"(...) muitas vezes com prazos exíguos que nos levam a trabalhar pela noite dentro, o que traz consequências (...)"(E3)</i>	✓	x	✓
	<i>"(...) acho que é um exagero de papéis e de reuniões que muitas vezes não abonam muito (...)."(E4)</i>	✓	x	✓
	<b>Sancionatória por Interesses, Influências, Negação</b>			
	<i>"(...) ensinam aquilo que aprenderam, não gostam de formações ou de alguém que tenha iniciativa própria (...)"(E2)</i>	x	x	✓
<i>"(...) elas são daquela velha guarda (...) elas são as senhoras doutoras, os outros que vêm de fora é que são os professores (...)"(E2)</i>	x	x	✓	
<i>"(...) vejo muitas pessoas acomodadas; para não se incomodarem deixam passar e não falam. Aceitam passivamente aquilo que lhes é imposto (...)"(E3)</i>	x	x	✓	
<b>Transversal</b>	<b>Igualdade na diversidade por Segregação, Marginalização, Exclusão</b>			
	<i>"(...) reuniões de 3 e 4 horas seguidas e quando se tratava do busilis da questão, da parte mais importante da reunião (...) queriam despachar, quer dizer, durante a reunião, falou-se da vida do pai e da mãe dos alunos (...)"(E8)</i>	x	x	✓
	<i>"(...) criou-se uma guerra entre mim e a tal psicóloga porque ela fazia uma avaliação do aluno, uma coisa muito problemática (...)."(E8)</i>	x	x	✓

Amaral, V. (2021)

**Quadro 51** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 4 nas dimensões do Conceito de Ritual Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas

EIXO de ANÁLISE 4 - Sobre a influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade(*) e da ordem escolar: o docente e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras...		Hipóteses Explicativas		
(quadro 1/3)		1	2	3
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>				
<b>Integrante do Conceito - Ritual Docente</b>	<b>Reguladora por Posturas, Costumes, Usos</b>			
	<i>"(...) como é que este 'gajo' consegue pôr 30 fulanos calados, pá, durante três horas e ele blá, blá, blá (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) os ahinos disseram-me 'oh «stora», a professora tal já traz a mesma roupa três dias seguidos' (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) regras mínimas de boa educação, que qualquer cidadão deve ter (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<b>Construtora por Pensamentos</b>			
	<i>"(...) agora eu (...) penso assim (...) um professor que explica, que batalha sempre no mesmo assunto, é que é um bom professor (...)"(E8)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) agora (...) é normal, os pais virem fazer recursos às notas dos ahinos (...)"(E8)</i>	✓	✓	✓
	<b>Simbolizadora por Poder, Autoridade</b>			
	<i>"(...) Não há liberdade. Eu dei aulas durante 38 anos e nunca senti que isso existisse. Particpei em várias experiências pedagógicas a nível nacional, (...) sempre controlada, sempre! (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) a escola, sinceramente, (...) não tem qualquer interesse. Os ahinos, (...) cada vez mais vão recusar, vão rejeitar aprender seja que conteúdo for (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) a História está muito manipulada para manipular também os futuros homens e mulheres (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Autenticadora por Transparência, Espelho</b>			
	<i>"(...) refere-se a civismo ou a cidadania, no sentido de cultura política? Têm de andar os dois de mão dada (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) faço questão de me apresentar, saber quem é (...) a tentar integrá-lo ao máximo, fazer com que se sinta à vontade (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<b>Perpetuadora por Cultura Prévia</b>			
	<i>"(...) acho que tem a ver mais com a cultura do país, com a nossa cultura (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) há pessoas que estão se borrifando, e não estão para transmitir esses saberes aos filhos (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) há escolas que levam toda a sua dinâmica para fora de portas (...)"(E4)</i>	✓	✓	✓
<b>Motivacional por Contextos Preexistentes</b>				
<i>"(...) foram coisas que eu considerei graves, (...) e que eu aprendi, (...) de chamar a atenção aos colegas (...) e dizer: comigo presente, não vais fazer isso (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓	
<i>"(...) o professor, punha-se a ler o jornal (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓	
<i>"(...) há um professor que tenho na memória que era professor de História (...)"(E8)</i>	✓	✓	✓	

Amaral, V. (2021)

**Quadro 52** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 4 nas dimensões do Conceito de Identidade Docente em relação às hipóteses explicativas antecipadas

<b>EIXO de ANÁLISE 4 - Sobre a influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade(*) e da ordem escolar: o docente e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras...</b>		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>----- Conceito Identidade Docente -----</b>	<b>Processual por Sentido da Ação</b>			
	<i>"(...) acho que não existia por parte da classe dos docentes um interesse (...) aquele fulano não dá, não dá, acabou, desliga (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) gostei imenso da professora do primeiro ciclo (...) mantivemos uma empatia muito grande desde sempre (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) há partes, por exemplo de Matérias (...) que olhamos e dizemos assim: "onde é que os garotos têm maturidade a nível mental (...) para eu lhes estar a dar (...)."(E1)</i>	✓	✓	✓
	<b>Valorativa por Poder, Autoridade, Disciplina, Saberes</b>			
	<i>"(...) disse que eu era a vergonha da classe e que nunca tinha tido uma situação daquelas porque me tinha visto no dia anterior a fazer um anúncio de televisão (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) tive um professor de Latim (...) que era o anti professor (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) fui criticado (...) a nível da parte da chefia desse Colégio, é muito complicado (...)."(E8)</i>	✓	✓	✓
	<b>Deontológica por Atitude, Valores, Cumprimento</b>			
	<i>"(...) a escola foi inaugurada por (duas figuras de Estado) (...) eu era a única professora que estava (...), tu achas que eles (...) cumprimentaram (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) fizemos nós os cartazes, (...) desenhámos e colocámos na escola para todos cartazes como: "Respeite as normas e as regras (...)"(E8)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) era notório que as educadoras distinguiam entre os meninos que calçavam marcas e aqueles que simplesmente iam à vontade (...)."(E3)</i>	✓	✓	✓

Amaral, V. (2021)

**Quadro 53** - Análise ao enquadramento de trechos dos recortes discursivos segundo o Eixo de Análise 4 nas dimensões do Conceito de Ordem Escolar e Dimensão Transversal em relação às hipóteses explicativas antecipadas

<b>EIXO de ANÁLISE 4 - Sobre a influência das ações ritualizadas do docente, para a manutenção da identidade(*) e da ordem escolar: o docente e a sua identificação ou descarte, com a cultura escolar, regras...</b>		<b>Hipóteses Explicativas</b>		
<b>Enquadramento dos Recortes das Entrevistas por Categoria Temática e Tema de análise alinhado por Eixo</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Conceito Ordem Escolar</b>	<b>Comportamental por Atitudes, Valores</b>			
	<i>"(...) tenho perfeita noção que por ser (...), brincalhona e dar-me com colegas (...) brincalhões, fiçamos com que certos ambientes de Escola (...)"(E1)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) tive também professores que (...) nem davam as aulas (...) batiam nos alunos, etc. etc. (...) mesmo no Liceu. Verbal e também física (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) há colegas que, desde que não se reaja de acordo com que corresponde às expectativas delas, criam problemas com esses colegas (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
	<b>Organizacional por Acomodação</b>			
	<i>"(...) A rotina, (...) quando nós entramos nessa rotina, parece até que as coisas correm normalmente e as coisas andam. Quando (...) altera (...), está tudo estragado (...)"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) se faço uma coisa e peço aos colegas com antecedência, porque é que eles também não hão-de avisar com antecedência?"(E2)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) nesta última escola em que estive, de facto, fui recebida apenas após bastante tempo de espera (...) nem sequer me foi permitido passar do átrio (...)"(E3)</i>	✓	✓	✓
	<b>Conceptualizadora por Respeito, Regulação</b>			
	<i>"(...) as normas mínimas terão sempre que existir, mas quando estamos a formar cidadãos (...) eu tenho que lhe dar o espaço necessário para que ele se torne capaz de opinar e de intervir oportunamente nessa mesma sociedade"(E3)</i>	x	x	✓
	<i>"(...) são princípios mínimos que eu penso que são aprendidos até na infância em casa e desses acho que não devemos abdicar"(E3)</i>	x	x	✓
	<b>Disciplinar por Competência, Regulação, Percepção</b>			
	<i>"(...) é mau quando entre os professores não há uma estima e um respeito mútuo no exercício das suas funções (...)"(E7)</i>	✓	✓	✓
	<i>"(...) criam problemas com esses colegas (...) porque manipulam os alunos (...) contra elas. O ambiente é (...), não evoluiu muito, (...) é de hipocrisia, (...)"(E6)</i>	✓	✓	✓
<i>"(...) valorizamos muito as rotinas, a antecipação (...)"(E4)</i>	✓	✓	✓	
<b>Sancionatória por Legalidade, Valores</b>				
<i>"(...) na escola não há ordem, nas 3 escolas onde eu estive, não havia ordem, é uma falsa ordem, houve uma falsa ordem (...)"(E6)</i>	x	x	✓	
<i>"(...) pois, meu amigo, continua a pensar como tu muito bem quiseres pensar, mas não me obrigas a mim a deixar de pensar o que penso e a pensar como eu penso e agir como eu ajo (...)"(E7)</i>	x	x	✓	
<b>Transversa</b>	<b>Igualdade na diversidade por Atitudes</b>			
	<i>"(...) obrigavam-nos a andar ao mesmo ritmo das outras turmas e às vezes isto não é possível. As turmas não são iguais, eu tenho pessoas com mais dificuldades que demoram mais tempo (...)"(E5)</i>	x	x	✓
	<i>"(...) porque a professora está sempre a andar depressa (...), é que entro eu como explicadora (...)"(E5)</i>	x	x	✓

Amaral, V. (2021)

Por outro lado, em reforço ao exposto e na perspectiva inicialmente definida na nossa investigação, ou seja, em função dos conceitos próprios, que, no nosso estudo, são o Ritual Docente, a Identidade Docente e a Ordem Escolar, procedemos à apresentação, para esses três panoramas conceptuais, de um resumo dos dados mais representativos, o qual objetivou a reunião entre as dimensões temáticas que encerram os recortes discursivos:

1) Os seguintes trechos de recortes discursivos, contribuem para a representação geral e abstrata da realidade conceptual de Ritual Docente, seja em termos de linguagem ou em termos de simbologia:

Na Dimensão Reguladora	<i>(...) transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive (...)</i> (E2) <i>(...) como é que este 'gajo' consegue pôr 30 fulanos calados, pá, durante três horas e ele blá, blá, blá (...)</i> (E1) <i>(...) regras mínimas de boa educação, que qualquer cidadão deve ter (...)</i> (E2)
Na Dimensão Construtora	<i>(...) algumas alterações que são feitas carregaram atrás de si algumas marcas da política (...)</i> (E3) <i>(...) os programas não são bem recebidos pelos professores nem são bem recebidos pelos alunos, porque (...)</i> (E2) <i>(...) escolhi ir para professora (...)</i> se calhar também influenciada pelas professoras que encontrei (...) (E2)
Na Dimensão Simbolizadora	<i>(...) não se falar a professores provisórios, porque não passavam de passageiros (...)</i> (E1) <i>(...) talvez porque eu vi esses valores em casa (...)</i> eu tentei também copiá-los (...) (E1) <i>(...) continua a ser uma escola elitista e ainda hoje é, (...)</i> um Liceu (...) (E6) <i>(...) sempre a ideologia esteve presente, (...)</i> os currículos mudavam e adaptavam-se sempre à ideologia que estava no poder (...) (E6)
Na Dimensão Autenticadora	<i>(...) o projeto chamado PES (...)</i> aqueles temas (...), muitas vezes, (...) serão sumariados, mais sumariados do que tratados (...) (E3) <i>(...) refere-se a civismo ou a cidadania, no sentido de cultura política? Têm de andar os dois de mão dada (...)</i> (E1) <i>(...) faço questão de me apresentar, saber quem é (...)</i> a tentar integrá-lo ao máximo, fazer com que se sinta à vontade (...) (E3)
Na Dimensão Perpetuadora	<i>(...) as aulas eram espetaculares, gostava muito dela como professora (...)</i> (E5) <i>(...) isso tem muita influência até para além daquilo que nós transmitimos ser verdadeiro (...)</i> (E5) <i>(...) eu gostava de verdade de fazer o ritual com os alunos do 'Bom dia, meus senhores, então tudo bem?'</i> (...) (E1) <i>(...) acho que tem a ver mais com a cultura do país, com a nossa cultura (...)</i> (E1)
Na Dimensão Motivadora	<i>(...) fui achincalhada e de que maneira por essa diretora (...)</i> (E1) <i>(...) eu já estive uma numa escola em que os professores puseram em causa o diretor e puseram (...)</i> o diretor na rua (...) (E1) <i>(...) As pessoas têm de começar a perceber que não podem explodir desta maneira (...)</i> (E1)
Na Dimensão Inclusiva	<i>(...) como professora de Educação Especial, numa fase inicial, passou a ideia de que seríamos professores menores (...)</i> (E4) <i>(...) somos relegados para o último ponto da Ordem de trabalhos, em algumas escolas nós acabamos por estar no último ponto e não nos é dada palavra (...)</i> (E4)

(...) porque a professora está sempre a andar depressa (...), é que entro eu como explicadora (...) (E5)

2. Os trechos de recortes discursivos a seguir compilados, expressam a troca de ideias e de ideais modeladores da personalidade por alteridade e são promotores do conceito de Identidade Docente no sentido da elaboração de um juízo sintético a priori, seja em termos de partilha e/ou de interação social:

Na Dimensão Motivacional	<p>(...) fui achincalhada e de que maneira por essa diretora (...) (E1 – em repetição)</p> <p>(...) a pessoa era vista como sendo um fulano novo e as pessoas: 'Vem aqui é para estragarmos o ambiente bom que nós temos aqui na escola' (...) (E1)</p> <p>(...) já não é rentável, já não é aliciante, já não é motivador (...) já não temos qualquer valor (...) eu diria na última década (...) (E2)</p>
Na Dimensão Representativa	<p>(...) era a Geometria B, nós temos que andar sempre a estudar e está sempre a sofrer mutações ano após anos (...) (E8)</p> <p>(...) o professor está no início todas as carreiras, somos nós que iniciamos qualquer carreira (...) (E2)</p> <p>(...) uma professora que é uma é uma conjugação de professora e amiga (...) (E4)</p>
Na Dimensão Processual	<p>(...) ela ficou furibunda e nunca me falou o resto do ano (...), os donos da escola (...) (E1)</p> <p>(...) essa angústia faz com que muitas das vezes alguns colegas não consigam ir para a escola, e até têm uma boa relação com os alunos (...) (E4)</p> <p>(...) há partes, por exemplo de Matérias (...) que olhamos e dizemos assim: onde é que os garotos têm maturidade a nível mental (...) para eu lhes estar a dar (...). (E1)</p>
Na Dimensão Valorativa	<p>(...) gostei muito daquela escola e tinham todos uma boa interação entre todos (...) (E5)</p> <p>(...) grupo instalado que: está próximo do poder e que quer impor aos outros, efetivamente, o seu estatuto, a sua cultura (...) (E6)</p> <p>(...) fui criticado (...) a nível da parte da chefia desse Colégio, é muito complicado (...) (E8)</p>
Na Dimensão Deontológica	<p>(...) grupinhos (...) informar o poder, (...) daquilo que se dizia na sala de professores, (...) para criar problemas, criar atritos (...) (E6)</p> <p>(...) a escola foi inaugurada por (duas figuras de Estado) (...) eu era a única professora que estava (...), tu achas que eles (...) cumprimentaram (...) (E2)</p> <p>(...) entraram em depressão porque acharam que as colegas não estavam a ser boas colegas com elas (...) (E2)</p>
Na Dimensão Inclusiva	<p>(...) aquele diretor acolheu-me de uma forma como eu nunca fui acolhida em Escola nenhuma (...) (E5)</p> <p>(...) e a senhora, com um sorriso muito, muito, muito acolhedor, disse-me: Não. Sou diretora da escola (...)" (E4)</p> <p>(...) e a partir do momento em que ele me recebe daquela forma e me dá a conhecer aos professores (...) (E5)</p>

3. Expressando a dinâmica social no sentido da realização da sociedade escolar a que pertencem os docentes, o seguinte conjunto de trechos de recortes discursivos foram incluídas no âmbito do conceito de Ordem Escolar por envolverem uma opção marcada pela individualidade e pelo egoísmo, constituindo-se no espaço ideal para os questionamentos e as reflexões:

Na Dimensão Comportamental	<p>(...) criar empatia com todos os membros da comunidade escolar, quer sejam funcionários, quer sejam até outras colegas (...) (E2)</p> <p>(...) quer dizer, o professor chega, passa à frente de todos porque é professor (...) (E2)</p> <p>(...) há colegas que, desde que não se reaja de acordo com que corresponde às expectativas delas, criam problemas com esses colegas (...) (E6)</p>
Na Dimensão Organizacional	<p>(...) já é comum em algumas escolas por onde passei, haver (...) esses comportamentos menos inclusivos (...) (E4)</p> <p>(...) não sei se sabe que está sentada na minha cadeira (...) (E1)</p> <p>(...) na própria escola criam-se grupos (...) criam-se grupos, como é normal (...) (E6)</p>
Na Dimensão Conceptualizadora	<p>(...) um dos meus lemas é partilhar a minha disciplina (...) com os outros departamentos (...) (E8)</p> <p>(...) havia um departamento que organizava o lanche da manhã. Era um ritual diferente das outras escolas (...) (E5)</p> <p>(...) sempre que os normativos vêm, tentamos cumprir (...) (E3)</p>
Na Dimensão Disciplinar	<p>(...) a mobília da casa (...), esses professores não cumprimentam, pura e simplesmente ignoram-nos (...) (E4)</p> <p>(...) o tempo que nos dão é, na sua maioria, ocupado por situações burocráticas onde nós, resolvemos questões económicas, resolvemos questões psicológicas (...) (E3)</p> <p>(...) acho que é um exagero de papéis e de reuniões que muitas vezes não abonam muito (...) (E4)</p>
Na Dimensão Sancionatória	<p>(...) ensinam aquilo que aprenderam, não gostam de formações ou de alguém que tenha iniciativa própria (...) (E2)</p> <p>(...) elas são daquela velha guarda (...) elas são as senhoras doutoras, os outros que vêm de fora é que são os professores (...) (E2)</p> <p>(...) na escola não há ordem, nas 3 escolas onde eu estive, não havia ordem, é uma falsa ordem, houve uma falsa ordem (...) (E6)</p>
Na Dimensão Inclusiva	<p>(...) reuniões de 3 e 4 horas seguidas e quando se tratava do busílis e da questão, da parte mais importante da reunião (...) queriam despachar, quer dizer, durante a reunião, falou-se da vida do pai e da mãe dos alunos (...) (E8)</p> <p>(...) criou-se uma guerra entre mim e a tal psicóloga porque ela fazia uma avaliação do aluno, uma coisa muito problemática (...). (E8)</p>

Por fim, concluímos o resumo da presente análise de conteúdos através da combinação das duas abordagens que fizemos, mostrando a centralidade discursiva recolhida pelo primeiro método em combinação com a distribuição representativa dos dados obtida pelo segundo método. Deste modo, e sem sermos exaustivos, é possível apresentar da seguinte forma, a justaposição dos dados discursivos mais representativos, em relação às Questões de Partida Derivadas enunciadas na nossa investigação, agregando, assim, a correspondente consideração explicativa, nos próprios trechos dos recortes discursivos dos entrevistados:

1. De que modo o professor define a sua identidade, orientando o sentido das suas ações através de padrões que parecem ser independentes da replicação de contextos que lhe são preexistentes?

---

*(...) regras mínimas de boa educação, que qualquer cidadão deve ter (...) (E3)*

---

*(...) algumas alterações que são feitas, carregaram atrás de si algumas marcas da política (...) (E3)*

---

*(...) creio que serão sumariados, mais sumariados do que tratados (...) (E3)*

---

*(...) transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive (...) (E3)*

---

2. De que modo os diferentes contextos e espaços situacionais nos quais o docente participa ou participou, determinam a sua cultura escolar em padrões normativos e de estrutura de ação, refletidos por comportamentos e interação, em valores, normas e expectativas de desempenho?

---

*(...) já é comum em algumas escolas por onde passei, haver (...) esses comportamentos menos inclusivos (...) (E4)*

---

*(...) será quem está no poder que influencia o sistema e que acaba por abordar determinadas ideologias através de determinados autores (...) (E2)*

---

*(...) porque a burocracia é muita, os problemas a resolver e a dar solução são muitos, não temos força para tudo (...) (E3)*

---

*(...) um dos requisitos que eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata (...) isto foi em 2000 (...) (E8)*

---

3. De que modo a atitude de interação reativa nas relações sociais entre docentes, podem ser consequência de exigências internas ou externas contrárias às suas identificações incorporadas, interferindo na ordem escolar onde se encontra inserido?

---

*(...) na própria escola criam-se grupos (...) criam-se grupos, como é normal (...) (E6)*

---

*(...) ela ficou furibunda e nunca me falou o resto do ano (...), os donos da escola (...) (E1)*

---

*(...) há partes, por exemplo de Matérias (...) que olhamos e dizemos assim: onde é que os garotos têm maturidade a nível mental (...) para eu lhes estar a dar (...) (E1)*

---

*(...) uma professora que é uma é uma conjugação de professora e amiga (...) (E4)*

---

## **Análise de Resultados - Discussão**

Para concluirmos as etapas da metodologia qualitativa, somos chegados ao momento que corresponde ao confronto dos resultados induzidos pela investigação com a teoria subjacente à tese da nossa investigação, constituindo a ampliação do foco sobre os dados para a nossa interpretação daquilo que se avançou no nosso conhecimento sobre a questão colocada com a presente

investigação. Explicitando os resultados encontrados, fruto das várias abordagens interpretativas, a avaliação que agora fazemos, expõe, não só a medida da sua significância ou relevância, mas também patenteia a sua analogia com a pesquisa da literatura científica desenvolvida previamente.

Em função do desenvolvimento das nossas análises de conteúdo, expomos a nossa interpretação conferida ao tratamento dos dados naquela que foi designada como Análise de Conteúdo pela Incidência e Prevalência dos Dados. Esta abordagem induz na investigadora as primeiras significações, constatando que, na generalidade, os discursos recolhidos através das entrevistas incorporavam texto discursivo com uma distribuição equilibrada pelas quatro linhas de eixo, destacando-se, em especial no grupo de docentes, em regime de vínculo permanente com o sistema educativo, uma ligeira prevalência do eixo de análise 4, reportado às influências das ações do docente para a manutenção da sua identidade e das identidade e ordem escolar.

Em suma, podemos referir que, a nossa interpretação através desta Análise de Conteúdo pela Incidência e Prevalência dos Dados, incidindo sobre os recortes das entrevistas, permite os seguintes apontamentos:

- 1) O conjunto dos docentes situa a sua centralidade discursiva nas dimensões temáticas:
  - i. “Reguladora” em especial nas suas ações ritualizadas “Posturas, Costumes Usos”;
  - ii. “Construtora” em especial na formação e regulação pelas suas ações ritualizadas “Experiências, Heranças”;
  - iii. “Organizacional” tendo, em especial, como fator perturbador o “Contexto”;
  - iv. “Representativa”, na vertente construtora de identidade docente “Imagem de Si” e, na vertente formadora e reguladora da comunidade escolar “Imagem da Profissão”;
- 2) Genericamente, o conjunto dos discursos dos docentes expressou a temática central da investigação, em consonância com o guião da entrevista, porém verificou-se a tendência para o privilégio das dimensões e indicadores incluídos no Conceito – Ritual Docente, relativamente aos Conceitos – Identidade Docente e Ordem Escolar;
- 3) O foco discursivo expresso pelos diferentes docentes verificou-se como sendo próximo entre os vários entrevistados, revelando-se, porém, menos expressivo, em especial, nas temáticas que envolvem as ações ritualizadas do docente, para a manutenção da sua

identidade e das identidade e ordem escolar, nos discursos proferidos pelos docentes aposentados e/ou não colocados há muito tempo.

Por outro lado, a nossa interpretação conferida ao tratamento dos dados naquela que foi designada como a Análise de Conteúdo pelas Características Temáticas dos Dados, permite-nos referir, em síntese, que as hipóteses explicativas antecipadas e colocadas em apreciação pela investigação, respondem de modo genericamente positivo aos pressupostos elencados, não obstante a ressalva que se impõe colocar à análise de discursos pessoais, como expressa João Amado quando, citando Catherine Riessman, o qual refere que os discursos pessoais, podem exprimir uma narrativa por ‘estória’ ou episódio:

As narrativas não podem ser vistas como um espelho do passado, uma vez que diversos fatores influenciam o modo como os narradores contam as histórias, ligam os acontecimentos e os tornam significativos para os outros (Riessman, 2008, citada por Amado, 2016, p.262).

Deste modo, as narrativas só terão interesse na medida do seu potencial para forjar mudanças, nas relações entre o passado, o presente e o futuro, mudanças entre as narrativas pessoais e a estrutura social, reimaginando a vida (Amado, 2016, p.262).

Desvalorizando o que poderia ter enquadramento no contexto supracitado fazemos notar que, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, os entrevistados aposentados envolvidos na nossa investigação, continuam identificados com o sistema educativo e apresentam conduta e comportamento autónomo e ativo, no meio social onde se inserem (publicações, artigos e outros), expressando as suas representações sociais em contínuo processo de construção do conhecimento, com base nas informações que circulam pela sociedade, constituindo-se em conhecimento de senso comum (Moscovici, 1978 como citado em Crusoé, 2004, p.108).

Quanto à expressão do conjunto de categorias e dimensões temáticas para as quais não foram enquadradas opiniões discursivas relativamente às hipóteses de resposta colocadas em apreciação, consideramos que, o todo unificado de significação dos fragmentos com resposta positiva aos questionamentos da investigação não fica afetado pela sua influência negativa. De facto, considerando que os diferentes indicadores e categorias temáticas foram constituídos como se fossem marcadores discursivos, e se caracterizam, como refere Maria Morais na sua tese de

Doutoramento em Linguística, “por serem elementos externos à predicação, demarcando-se dos constituintes frásicos (...) por serem unidades simples e com forma fixa (...) cujo significado explicita de que modo (...) devem ser integrados na representação mental em construção” (Morais, 2011, pp.449-451), a sua ocultação ou não referenciação em relação a outros, não foi considerada negativa, sendo manifestamente superada pela função de relevo positiva, a qual cobre funções mais específicas como: a ênfase, a intensificação, a marcação de valor especial, o estabelecimento de contraste, o reforço de argumento ou o sinal de importância para a estrutura em análise.

Assim, partimos para a nossa investigação com o intuito de averiguar, relativamente ao meio escolar, como a prática interativa do docente podia ser considerada ritualizada, levantando-se o problema de saber, por um lado, como tal prática se organiza em torno de ações construídas em relação a esse meio escolar, num conjunto simbólico de hábitos e rotinas em autenticidade, legitimidade e perpetuação por via de conteúdos, de experiências, pensamentos e heranças e, por outro lado, de aferir se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal.

Em torno dos descritores das práticas relacionais entre docentes, na extensão das suas ações ritualizadas, da sua identidade e/ou ordem escolar, fizemos o destaque da condição da argumentação recolhida na literatura da especialidade e da legitimidade ou relevância dos dados empíricos extraídos, pelo confronto da adequação do estudo empírico efetuado com a pertinência do exposto pelo enquadramento teórico da temática, no sentido da convergência de resultados por intermédio do debate dos argumentos recolhidos, em confronto com as asserções dos autores referenciados na literatura científica consultada. Foi possível então, alcançar o objetivo derradeiro de “manter o encadeamento de evidências” (Yin, 2001, p.127), pela triangulação da teoria nos dados coletados em confronto com o enquadramento teórico ao nível do seu significado partilhado, e assumir que:

1) A par com o referido pelos autores como, Charlotte Torreborre (2013), Christoph Wulf (2005), Martine Segalen (2017), Stanley Tambiah (1980), Ludwig Wittgenstein (1977), Erving Goffman (1991), Catherine Bell (2009), Margareth Simionato (2017) e Denis Jeffrey (2011), foram identificadas como sendo os principais referenciais do tema central do nosso estudo, as

seguintes dimensões, exploradas no estudo empírico desenvolvido relativamente às ações ritualizadas, num conjunto simbólico de hábitos e rotinas em autenticidade, legitimidade e em contexto de secularização por via de conteúdos e de experiências, pensamentos e heranças, e cuja validade da condição das argumentações, por pertinência e relevância, evidenciaram a constatação de que os rituais constituem parte integrante da cultura escolar, participando na construção e manutenção identitária dos docentes e da ordem escolar. Assim:

- a. Enquadrando o descritor “Processual” na temática “Social, Relacional e de Interação”, encontramos a referência: “(...) ela ficou furibunda e nunca me falou o resto do ano (...), os donos da escola (...)” referida pelo entrevistado E1, encontra-se em conotação com a asserção “A socialização vai permitir a transmissão dos estatutos e papéis sociais. O estatuto social é uma posição ocupada pelo indivíduo num dado contexto social”, atribuída a Charlotte Torreborre (Torrebore, 2013, p.15). Do mesmo modo, também a referência “(...) aqueles hábitos que os professores já devem estar lá há muitos anos ou aquela cadeira (...) ou aquele lugar já é cativo do departamento de Português” proferida pelo entrevistado E5, possui equivalência à menção reportada aos rituais sociais, “ajudam o homem a ordenar e a interpretar o mundo e a sua própria situação, a fazer a História do presente e do futuro” atribuída a Christoph Wulf, (Wulf, 2005, p.11).
- b. No descritor “Perpetuadora” na temática “Tradição”, destacamos a alusão “(...) vai deixar de existir muita troca que existia durante os intervalos que era extremamente importante entre professores (...)” proferida pelo entrevistado E1, a qual possui paridade com a expressão “Mimese e ritual desempenham um papel fundamental na encenação da vida” atribuída a Christoph Wulf (Wulf, 2005, p.153).
- c. Para o descritor “Representativa” na temática “Imagem de Si” e “Imagem da Profissão”, o entrevistado E4, faz duas referências “(...) uma professora que é uma, é uma conjugação de professora amiga (...)” e “(...) contribuir para a evolução de várias cabeças, de várias personalidades, isso é um desafio (...)” com equivalência à expressão de Martine Segalen, “O rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica (...), através do recurso a sistemas de comportamentos e de linguagens específicos” (Segalen, 2017, p.20).
- d. Interpretando o descritor “Simbolizadora” na temática “Poder e Autoridade”, destacámos a porção de trecho “(...) a História está muito manipulada para manipular também os futuros

homens e mulheres (...)” referida pelo entrevistado E6, a qual, em conjunto com a afirmação, integrada na temática “Consistência” do mesmo descritor, “(...) não se falar a professores provisórios, porque não passavam de passageiros não escola, (...)” esta do entrevistado E1, configuram um arranjo que identificámos com sentido equivalente à definição atribuída a Stanley Tambiah, “ritual é um sistema de comunicação simbólica culturalmente construída, (...) cujo conteúdo e arranjo são caracterizados em vários graus, por formalidades (convenções), estereótipos (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição)” (Tambiah, 1980, p.128).

- e. Também a afirmação de Ludwig Wittgenstein, “(...) poderíamos quase dizer que o homem é um animal cerimonial, (...) quando consideramos a vida e o comportamento dos homens, apercebemo-nos que eles executam, para além do que poderíamos chamar de atos animais, como o comer e outros, outros atos revestidos de características específicas, que poderíamos chamar de atos rituais” (Wittgenstein, 1977, p.38), introduz o enquadramento com o descritor “Comportamental” na temática “Normas e Padrões” recolhido nas frações textuais “(...) eles têm um modelo estereotipado e tem que ser cumprido aquele modelo (...)” e “(...) tem de seguir os passos das pessoas que são influentes na escola e quem não queira está sujeito a ter problemas (...)” recolhidos no entrevistado E6.
- f. Relativamente ao descritor “Organizacional” na temática “Estrutura”, com o trecho “(...) um dos requisitos que eles queriam que eu fosse logo no primeiro ano dar aulas, era de gravata (...) isto foi em 2000 (...)” atribuído ao entrevistado E8, identificámos o seu contexto integrado não só na afirmação de Denis Jeffrey (2011) “Nós empregamos um comportamento diferenciado porque aprendemos a comportar-nos consoante os diversos contextos ou atividades humanas” (Jeffrey, 2011, p.88), como em Erving Goffman, através do seu título “Os Ritos de Interação” desenvolve a perspectiva que a vida social é um teatro (...) (Goffman, 1991). Prosseguindo com o mesmo descritor “Organizacional”, agora na temática Contexto, identificámos sentidos equivalentes entre o trecho “(...) será quem está no poder que influencia o sistema e que acaba por abordar determinadas ideologias através de determinados autores (...)” do entrevistado E2, com a passagem de Catherine Bell (2009), “a relação de ritualização e controle social poderá ter uma melhor abordagem se for considerada em termos de como as atividades rituais constituem uma personificação específica e exercício de poder” (Bell, 2009, p.170).

g. Por fim, reunimos e conjugamos descritores, o descritor “Deontológica”, extraindo o trecho “(...) de certo modo somos obrigados a interagir com as pessoas de tal maneira que as pessoas nos criam, entre aspas, sem querer, um bocado mais de respeito: Ah sim, como tu és diretora de turma (...)” do entrevistado E3, ao descritor “Sancionatória”, através dos trechos “(...) vejo muitas pessoas acomodadas; para não se incomodarem deixam passar e não falam. Aceitam passivamente aquilo que lhes é imposto (...)” do entrevistado E3, e “(...) elas são as senhoras doutoras, os outros que vêm de fora é que são os professores. Não querem determinadas turmas (...)”, e também “(...) ensinam aquilo que aprenderam, não gostam de formações ou de alguém que tenha iniciativa própria (...)” ambos recolhidos do entrevistado E2, os quais integram o excerto recolhido de Margareth Simionato (2016), “(...) a escola é um ambiente social ritualizado, onde a tradição, demarcada pelas certezas do «sempre foi assim», é partilhada por um grande número de pessoas (professores, alunos, pais, funcionários, diferentes atores sociais)” (Simionato, 2016, pp.24-26).

2) Sobre a referência à questão dos mecanismos e alcance social dos rituais na construção de identidades, seguindo alguns autores por nós citados como Christoph Wulf (2005), Denis Jeffrey (2013), Erving Goffman (1991), Dominique Picard (2015), Carla Boto (2019), Maria Teresa Estrela (2002) e Pedro Abrantes (2016), as seguintes dimensões exploradas com o estudo empírico desenvolvido expressando a condição de validade das argumentações, por construção e legitimidade, expondo o funcionamento da temática em termos de sincronia e diacronia, foram identificadas como sendo os principais referenciais que expressam a participação das ações ritualizadas do docente na sua construção identitária:

a. Enquadrando o descritor “Organizacional” na temática “Contexto”, encontramos a referência “Os donos da sala de professores: (...) não sei se sabe que está sentada na minha cadeira (...)” referida pelo entrevistado E1, e também a referência “(...) já é comum em algumas escolas por onde passei, haver (...) esses comportamentos menos inclusivos (...)” de autoria do entrevistado E4, que se acham em conotação com a referência de Christoph Wulf (2005), sobre as funções dos rituais na comunicação em sociedade (...) eles criam a identidade que garante aos atores sociais uma coerência temporal, como aval de continuidade e abertura sobre o futuro, (Wulf 2005, pp.14-19), ou esta outra, atribuída a Dominique Picard (2015), “sendo de essência relacional, a consciência de si na busca pela identidade, faz parte da relação com os outros, e articula-se em vários níveis, no contínuo medo da perda de identidade: o da busca do próprio

reconhecimento e das carências relacionadas; o das ligações territoriais de identidade, de defesa de bens e espaço (...), (Picard, 2015, pp.17-25).

- b. No descritor “Construtora” da temática “Conteúdos”, o trecho “(...) os programas não são bem recebidos pelos professores nem são bem recebidos pelos alunos, porque (...)”, atribuído ao entrevistado E3, a par com o descritor “Representativa” por “Imagem da Profissão”, com o trecho “(...) era a Geometria B, nós temos que andar sempre a estudar e está sempre a sofrer mutações ano após anos (...)” do entrevistado E8, revelam equivalência com o conteúdo da expressão de Carla Boto (2019), “É necessário, no interior da escola, que sejam colocadas questões para problematizar aquilo que costuma ser visto como natural. É preciso mudar o que estiver obsoleto. É preciso preservar o que se considerar valoroso (...)”, (Boto, 2019, p.556).
- c. No descritor “Processual”, da temática “Social, Relacional e Interação”, e no descritor “Reguladora”, pela temática “Postura, Costumes e Usos”, identificámos o trecho “(...) essa angústia faz com que muitas das vezes alguns colegas não consigam ir para a escola, e até têm uma boa relação com os alunos (...)” do entrevistado E4, o trecho “(...) transporta-me ao tempo de uma educação que eu tive (...)” do entrevistado E3 e o trecho “(...) como é que este ‘gajo’ consegue pôr 30 fulanos calados, pá, durante três horas e ele blá, blá, blá (...)” do entrevistado E1, os quais se enquadram na situação descrita por Maurice Tardif (2001), “As competências dos professores resultam da sua história de vida, quer de histórias significativas do seu passado escolar como estudante quer da sua experiência pessoal recente”, (Tardif, 2001, p.322 como citado em Hoff, 2007, p.317).
- d. Repetindo o descritor “Reguladora” na temática “Posturas, Costumes e Usos”, destacamos o trecho, “(...) regras mínimas de boa educação, que qualquer cidadão deve ter (...)” do entrevistado E3, e também o trecho “(...) os alunos disseram-me ‘oh «stora», a professora tal já traz a mesma roupa três dias seguidos’ (...)” do entrevistado E1, para os associarmos a Erving Goffman na sua referência, “O que possa parecer exprimir a interação, esta se compatibiliza com a expressão facial ou representação apresentada”, (Goffman, 1991, p.13).
- e. No contexto do descritor “Disciplinar” assumindo as suas várias vertentes temáticas, destacamos os trechos “(...) valorizamos muito as rotinas, a antecipação (...)” do entrevistado E4, “(...) dei aulas também a presos (...), foi interessante, (...) é outra verdade, é outra cultura e outra maneira de estar (...)” e “comprar um guarda-roupa completo, novo, roupa larga (...) nem sequer calças justas (...)” ambas do entrevistado E1, as quais se encaixam na asserção

atribuída a Pedro Abrantes “(...) nós, os seres humanos, desenvolvemos linguagens, conhecimento, disposições, valores, papéis e identidades, em configurações culturais, estruturas sociais e quadros de integração específicos”, (Abrantes 2016, p.11).

- f. Na plenitude do descritor “Simbolizadora”, selecionámos os trechos, “(...) talvez porque eu vi esses valores em casa (...) eu tentei também copiá-los (...)”, do entrevistado E1, “(...) gostam de fazer ‘show-off’ (...) Partilham conteúdos (...) mas é sempre com o objetivo de mostrar à direção, mostrar à comunidade (...)” do entrevistado E2 e também “(...) professores que olhavam para mim, enquanto aluna e que me colocavam expectativas baixas (...), mas atitudes de menos altruísmo (...). Sem ter em conta que a pessoa evolui (...)” do entrevistado E4, os quais integram as imagens extraídas de Maria Teresa Estrela, “através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai transmitindo-lhes, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, imagens e expectativas que levam os alunos a agir em sua conformidade (...) se todos os professores criam expectativas sobre o comportamento e o aproveitamento dos alunos, nem todos se acautelam contra os efeitos que as expectativas negativas possam gerar” (Estrela, 2002, pp. 71-72).
- g. Por fim, na perspetiva Valorativa, o trecho “(...) gostei muito daquela escola e tinham todos uma boa interação entre todos (...)” do entrevistado E5, espelha as seguintes considerações expressas por Denis Jeffrey, “uma sequência de comportamentos realizados num determinado ambiente social; retratando uma ação comum (...), envolvendo a adesão, possivelmente inconsciente, a uma ordem simbólica que dá sentido à vida e que contribui para a manutenção da identidade individual e coletiva” (Jeffrey, 2013, p.57) e “não há identidade sem rituais que a manifestem, os indivíduos aderem aos rituais sociais porque sentem prazer na partilha do agir corporal comum, com pessoas de identidade igual”, (Jeffrey, 2013, pp.51-57).

3) Rastreado os autores António Nóvoa (2009), José Manuel Esteve (1999), Christophe Hoff (2007), David Justino (2018), José Brás & Maria Gonçalves (2011), Anne-Catherine Wagner (2016), Alice Simon (2018), Louise Bélair (2010), José Queirós (1915), Ana Paula Rocha (2011), Santana Castilho (2018) e Pierre Bourdieu (1989) entre outros, quanto ao parecer sobre a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente, expressando a validade da condição da argumentação por coerência e atualidade, confirmando a sincronia e a diacronia da temática, como momentos dialéticos coexistentes ou presentes em todo o tempo histórico, foram identificadas

como podendo promover a alteração de hábitos e interferir nas imagens e expectativas que se formulam a respeito do referido docente, as seguintes dimensões exploradas no estudo empírico:

- a. Enquadrando o descritor “Organizacional”, os seguintes trechos, “(...) a parte burocrática terá aí um papel relevante, (...) leva muitos professores à exaustão porque a burocracia é muita (...)” do entrevistado E3 e “a direção obriga a realizar a Assembleia. Temos um prazo (...) é tudo pós-laboral (...)” do entrevistado E2, “(...) tento sempre até à última gerir tudo aquilo que nos é imposto, mas trabalharmos horas sobre horas, muitas vezes sem limites” também referida pelo entrevistado (E3) e “(...) havia reuniões de 3 e 4 horas seguidas e quando se tratava do busílis (...)” do entrevistado E8, sugerem a sua identificação com o sentido exposto pelos autores, António Nóvoa (...) é preciso promover novos modos de organização da profissão, no sentido da redução “das rígidas regulações internas através de dispositivos burocráticos no exercício da profissão”, (Nóvoa, 2009, pp.17-22), Ana Paula Rocha “Os professores revelam o cansaço e desgaste que esta forma de estar na profissão - numa atividade pulverizada que se prolonga para lá de limites temporais em ambiente profissional - tem trazido à sua vida pessoal” (Rocha, 2011, p.4), e José Manuel Esteve “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor”, (Esteve, 1999, pp.96-100).
- b. Prosseguindo com o mesmo descritor “Organizacional”, agora na sua vertente de identificação e/ou descarte com a cultura escolar, identificámos os trechos “(...) a parte do diretor de turma não tinha aquele cuidado e não tinha aquela autoridade para coordenar a reunião (...)” do entrevistado E8, “Quando os alunos começam a reclamar e a revoltar-se, criam-se logo (...) determinados conteúdos, (...) para criar (...) a noção que vai haver uma renovação (...)” do entrevistado E6 e, “(...) lecionei Educação Moral. Existem muitas burocracias muitos pré-requisitos ocultos (...) que não são dados a conhecer diretamente a todos, em termos de carreira (...)” do entrevistado E4, os quais traduzem o sentido recolhido em Christophe Hoff quando se reporta a Jean-François Blin, (...) desempenhos em conformidade, que o docente se deve apropriar para responder às expectativas dos outros, dos colegas, do grupo ou da situação (...), (Blin, 1997, como citado em Hoff, 2007, p.64).
- c. No descritor “Disciplinar” associado ao contexto em análise, os seguintes trechos “A rotina tem de ser sempre feita na mesma hora, na mesma altura, chegar à escola, fazer as mesmas coisas, (...) e as coisas andam” do entrevistado E2, “(...) estar ciente do que vai acontecer ao longo de determinado momento de trabalho, avaliação ou apenas exposição de matérias. A rotina é muito

importante (...)” do entrevistado E4, “(...) em plena época gonçalvista. (...) fui saneado em duas turmas. (...) era-lhes incutido esse princípio, ou seja, tinham apoio externo de professores que eram da turma, mas de outras disciplinas (...)” do entrevistado E7 e, “(...) Um exemplo é o vice-rei da Índia que acabou às mãos do Marquês de Pombal. (...) O Liberalismo trouxe coisas boas, mas trouxe muitas coisas más (...). A Maçonaria mantém-se (...)” também do mesmo entrevistado (E7), retratam os pensamentos da autora Louise Bélair quando expressa que, a perícia profissional do futuro docente, passa necessariamente pela aquisição de rotinas, (Bélair, 2010, pp.37-40), ou de David Justino, “(...) o domínio da educação tem sido em Portugal, especialmente na última década, um espaço de confronto e de polémica, em que a dimensão ideológica tende a ser cada vez mais marcante (...)” (Justino, 2018, pp.73-74), ou de Alice Simon “a educação cívica, experiências de cidadania dentro da escola e o conhecimento social veiculado pela experiência escolar são todas as áreas que fazem da escola um grande órgão de socialização política” (Simon, 2018, p.1).

- d. Não dissociado do anterior descritor, a categoria temática “Reguladora” revela, no seu todo, a plataforma de equilíbrio que encontramos denunciada nos trechos “Alunos e professores (...) que exigiam do professor uma certa aparência física (...) uma escola elitista, e ainda hoje é”, do entrevistado E6 e “(...) quer dizer, o professor chega, passa à frente de todos porque é professor (...)” do entrevistado E2, as quais são a negação do que expressa José Queirós “(...) são os professores (...) quem forma o cérebro do povo, quem lhe abre o ângulo facial, acordando o civismo, fortificando o carácter, concorrendo, quem sabe? Para a constituição de uma humanidade nova! (...)”, (Queirós, 1915, pp.117-118), ou como referem os autores José Manuel Resende e Pedro Caetano, “(...) o caso da fila de espera no bar ou cantina da escola (...) impera o princípio da cidadania, como princípio superior comum de juízo moral, sobre a primazia do professor ou superior hierárquico em relação aos outros, no quadro das relações de civilidade e da urbanidade”, (Resende & Caetano, 2013, p.142), os quais vão ao encontro de Anne-Catherine Wagner relativamente à teoria de Bourdieu, “A delimitação dos limites de um «campo» é em si o objeto de luta. Dentro de cada «campo», encontramos dominantes e dominados, anciãos e recém-chegados”, (Wagner, 2016, pp. 66-68).
- e. Quanto ao descritor “Sancionatória”, destacámos os trechos, “(...) neste momento nós somos condicionados, não temos tanta liberdade de ação como tínhamos antigamente” do entrevistado E2, “(...) cidadania (...) o que eu sei é que também é uma questão imposta, mas tem sido

entregue à disciplina de História” do entrevistado E3, “(...) os outros não estão dispostos a aceitar as nossas ideias (...) eles é que estão certos, eles é que estão no caminho correto, eles é que estão no Partido político devido (...)” do entrevistado E7 e, “Estão todos ligados ao poder e, portanto, preparam o acesso ao poder dessa pessoa que está ligada a esse partido (...)” do entrevistado E6, os quais integram interpretações de conteúdos expressos por autores como, Philippe Meirieu “É necessário em primeiro lugar, parece-me, continuar com o esforço já empreendido, aqui ou ali, para estabelecer rituais políticos fortes (...)” (Meirieu, 2015, p.3), Pierre Bourdieu “(...) as escolas encarregavam-se de exercer um poder simbólico, como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo”, (Bourdieu, 1989, pp.14-15) e, de Santana Castilho “(...), que os professores não podem controlar (...), a aceitação e promoção de um paradigma de vida em que a escola deve substituir os pais” (Castilho, 2018, p.218).

- f. Nos descritores “Simbolizadora”, “Autenticadora” e “Comportamental”, destacámos os trechos do entrevistado E6, “(...) do poder político, económico e social e cultural. Por isso é que (...) a escola (...) tem os dias contados (...)” e “Os alunos, atualmente, são, cada vez, seres mais livres e, portanto, cada vez mais vão recusar (...) aprender seja que conteúdo for”, ou, noutra perspetiva, segundo as palavras do entrevistado E1: “E o paizinho e a mãezinha vão atrás! Não tem nada que estar a dar educação sexual (...) o aparelho reprodutor do 6º ano... aquilo para eles é educação sexual!”, ou, ainda, pelo entrevistado E3 “(...) as normas mínimas terão sempre que existir, mas quando estamos a formar cidadãos, ou como se defende agora, cidadãos humanistas, cidadãos críticos, cidadãos interventivos (...)”, que rebatem ou confirmam os conteúdos retirados de Philippe Meirieu “Os projetos escolares incluem ações relativas à formação do cidadão e à promoção dos seus valores” (Meirieu, 2015, pp.2-4) ou do Decreto-Lei nº 79/2014, “(...) reforço de instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar”.

Apresentados os produtos da investigação realizada, a sua exposição culmina com a exposição de um conjunto de considerações finais sintetizando o percurso efetuado e principais resultados, os quais, explicitando a sua contribuição, identificam também algumas das suas limitações e apontam

outras ou novas orientações passíveis de desenvolvimento em investigações, complementares ou futuras.

## Considerações Finais

### Síntese dos Principais Resultados

Constituindo-se em novas bases de conhecimento conseguidas através do forte apoio de um referencial teórico pesquisado e de procedimentos metodológicos organizados, a investigação seguiu aquele mesmo referencial com vista à exposição da visão émica das perspectivas dos sujeitos participantes na investigação. Reiterando, a investigadora, promoveu a construção do conhecimento investigado de modo coletivo, considerando as concepções de diferentes atores, extrapolando os significados atribuídos ao seu desempenho circunstanciado no âmbito assumido. Por isso, os pesquisados são considerados fontes de saber complementar, e parceiros indispensáveis no processo da construção da realidade investigada.

Os significados atribuídos pelos sujeitos em interação, não podendo ser tidos como em um sistema de acontecimentos neutros, mas numa realidade que se revela mediante o vínculo do mundo objetivado pela investigação, requerem uma compreensão que só pode ser alcançada, considerando a relação entre aquele mundo real da docência e o sujeito que dele se apropria, pela interpretação e compreensão próprias da interação entre docentes, no sentido do destaque das especificidades dos contextos pesquisados. Tratou-se de uma abordagem epistemológica e metodológica no domínio das Ciências da Educação, no sentido de complementar a visão coordenada e interdisciplinar do ato educativo que encerra essa Ciência, nas suas formas do conhecimento do saber-que e do saber-como da Educação, quanto ao “campo específico do humano (...), ao nível das condições, dos pressupostos e dos contextos, para não falar das dimensões psicoafectivas e individuais, que acrescentam uma componente histórica e dramática a todas as situações educativas” (Amado & Boavida, 2008, pp.342-344).

A investigadora, investida em sentido e práxis, para si e para os outros, propôs-se com o presente desenvolvimento, conferir a possibilidade aos mundos vividos pelos docentes de se assomarem do silêncio e dos seus encontros reais, em formato de porvir. Assim, expressamos pontos em sistematização explícita denunciante, que contribuem e poderão desencadear reflexão e debate no seio do social educativo. Do confronto entre os dados argumentativos empíricos e a teoria subjacente à tese da investigação que agora termina, resulta não só a constatação de que as fontes

auscultadas conhecem, vivenciaram, experienciaram os conteúdos teóricos descritos em contexto, como se enquadram e/ou se identificam com a temática desenvolvida.

Deduzimos também que, no contexto dos rituais relacionais, as diversas formas de pressão, sejam elas normativas, programáticas, ou as interações entre pares e com a comunidade escolar em geral, condicionam não só a construção identitária do docente como também influenciam a sua relação com o aluno. Porém, não integrando o nosso objetivo, não podíamos deixar de fazer menção à inesperada e imprevisível exposição de aspetos lesando princípios de igualdade, na ordem de exclusão ou rejeição entre docentes, obliterando a noção de unidade colaborativa no grupo profissional de ensino regular, em denúncia explícita, diferenciando e estigmatizando sem justificação, como extraímos de um docente que trabalha com pessoas com alguma deficiência (“passou a ideia de que seríamos professores menores” E4).

Por outro lado, o docente pode ser visto pelos alunos, “cada vez, seres mais livres”, (E6), como o transmissor de normas e conteúdos que estes alunos rejeitam, gerando situações de desinteresse ou conflitualidade. Assim, o agudizar desta relação pelo cansaço do docente, provocado pelo cumprimento de exigências profissionais de dispersão por práticas diversas, muitas vezes, e sem questionar: “sempre que os normativos vêm, tentamos cumprir” (E3), para além da carga horária estipulada, “porque ela tem que ser cumprida, é obrigatório e muitas vezes com prazos exíguos que nos levam a trabalhar pela noite dentro”, (E3), retiram o foco no ensino-aprendizagem. Por outro lado, as interações do docente fora da sala de aula, influenciam também o desempenho junto dos alunos, proveniente do estado de espírito criado pelas situações de conflito, domínio, autoritarismo, ambiente de delação e falta de inclusão do docente na escola, levando a situações de fragilidade e crença na sua própria incompetência como profissional: “se não houver um bom relacionamento, um professor não se sente integrado na própria escola (...) acaba por aceitar a sua incompetência enquanto docente.” (E2). Levando a situações de angústia, desconforto e absentismo às quais os alunos são, muitas vezes alheios: “(...) essa angústia faz com que muitas das vezes alguns colegas não consigam ir para a escola e até têm uma boa relação com os alunos, um bom desempenho junto dos alunos e está-se a ver agora com as aulas à distância.” (E4).

Em reforço da visão teórica, do contexto exposto num todo de um desenvolvimento repartido e estruturante, em terminologia própria, conceptual e significativa, foi possível encontrar a

transposição para a ação real do docente com os seus pares, no “campo” da escola, contribuindo para a explicação das propriedades do *habitus* específico dos sistemas hierarquizados de poder e privilégio e mecanismos de dominação, instrumentalização e normalização de condutas do “capital” social no seu seio.

Foram diversos os momentos, em registo pelos intervenientes do estudo, que descrevem a maneira de produzir sujeitos capazes de funcionar como engrenagens do sistema vigente na sociedade docente, onde cada escola define “uma ‘anatomia política’, que é também uma ‘mecânica do poder’” (Foucault, 1999, pp.120-121), adaptável na “emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão” (Nóvoa, 2009, p.20), como expressa, “A rotina, (...) quando nós entramos nessa rotina, parece até que as coisas correm normalmente e as coisas andam. Quando (...) altera (...), está tudo estragado” (E2). Aquela adesão a uma ordem simbólica e que se ritualiza, determina os comportamentos que influenciam o agir (Weber, 2019, pp.20-21) os quais são definidos em função dessas ritualizações, por normas habituais ou regras comprovadas da experiência, com máxima expressão e “efeito devastador (...) quando, o próprio capital (do docente) não funciona mais na constituição atual do campo” (Grenfell, 2014, pp.265-267). Neste âmbito, foi patente a não observância da retroação conciliadora teoricamente prevista, e que expressámos na nossa Figura 2. Assim, concluímos que, a preeminência fundamentada em recursos culturais, morais e cívicos, se revela com maiores possibilidades de ser assimilada e aceite, apresentando-se com vantagem no consenso e na legitimidade da temporalidade que sustentam os interesses da classe residente e/ou dominante. São exemplo disso mesmo, as referências recolhidas, como o caso da fila de espera no bar ou cantina da escola, “quer dizer, o professor chega, passa à frente de todos porque é professor” (E2); ou, em relação aos lugares ou posições cativas, “não sei se sabe que está sentada na minha cadeira” (E1); “Aqueles sofás são só para eles, são eles que dominam, portanto, aquela ala, e ninguém vai para lá” (E2); “Formavam-se grupinhos, muitos grupinhos: grupinhos de pessoas que gostavam de bisbilhotice, grupinhos de pessoas que gostavam de informar o poder” (E6); “a mobília da casa (...), esses professores não cumprimentam, pura e simplesmente ignoram-nos” (E4), e o seu contrário: “aquele diretor acolheu-me de uma forma como eu nunca fui acolhida em Escola nenhuma” (E5); “havia um departamento que organizava o lanche da manhã. Era um ritual diferente das outras escolas” (E5) ou, ainda, “E a senhora, com um sorriso muito, muito, muito acolhedor, disse-me: “Não. Sou diretora da escola.” (E4). Assim, será bom lembrar que,

“O reconhecimento da pluralidade e da diversidade do humano leva-nos (...) a procurar equacionar um conjunto de exigências éticas ligadas à necessidade, e ao desejo, de viver em comunidade com os outros (Baptista, 2005, p.45).

Noutro sentido detetamos, genericamente, sinais de crise e transformação hegemónica que ocorreram e ocorrem na escola. Estes sinais, em resultado de objetivos que nem sempre se conseguem e se expressam na inconstância curricular ou produção curricular, transformados em perda ou em menor operacionalidade em resultado de uma aplicação parcial, fingida ou de composição sobreposta, são consequentes de um desenvolvimento sociomoral e político de perceção individual, indutora de formas de ver e de avaliar acontecimentos não consentâneo com a construção da episteme curricular. Esta indeterminação de concretização ou concretização curricular parcial, foi possível apreciar e extrapolar como pontos de confronto hegemónico, em alguns trechos dos relatos produzidos, como por exemplo: “algumas alterações que são feitas carregaram atrás de si, algumas marcas da política”(E3) ou, “os programas não são bem recebidos pelos professores nem são bem recebidos pelos alunos, porque”(E3), “sempre a ideologia esteve presente, (...) os currículos mudavam e adaptavam-se sempre à ideologia que estava no poder”(E6), “fazem-se as experiências que o poder permite, (...) não há liberdade”(E6), pressões essas, sentidas pelos professores em diversos contextos históricos hodiernos, como constatado pelo entrevistado (E7), ao recordar: “Introdução à política. Tinha 22 alunos por turma em plena época gonçalvista. (...) fui saneado em duas turmas”. Concedendo à nossa análise uma informação complementar com significado, a inclusão de elementos de contagem de frequência nos indicadores na fase inicial da nossa análise de conteúdo, permitiu a incorporação da medida da significação e/ou ênfase na perspectiva estrutural da organização dos dados, segundo as suas categorias e dimensões temáticas em consideração (Amado, 2016, pp.340-341). Porém, não obstante a interpretação extraída quanto à distinção do foco discursivo expresso pelos diferentes docentes, ser menos incisiva nos discursos proferidos pelos docentes aposentados e/ou não colocados há muito tempo, em especial nas dimensões temáticas que envolvem as ações ritualizadas do docente, para a manutenção da sua identidade, pessoal e profissional, e das identidade e ordem escolar, podemos expor que o tratamento das classificações temáticas em frequências, se achou reduzido, o que corrobora a menção de Olivier Burgelin incluída por Laurence Bardin:

O mais importante e o mais significativo, porque um texto é (...) uma realidade estruturada no interior do qual, o lugar dos elementos é mais importante do que o seu número. (Olivier Burgelin como citado em Bardin, 2002, p. 204)

A revisão da literatura promovida e o estudo empírico realizado, pelo rigor indiscutível da primeira e pelo acordo ou partilha de forma dos vários termos de linguagem dos entrevistados na segunda, decorrente das interpretações conseguidas, constituíram-se em preposições demonstradas ou admitidas, em articulação sólida e própria, identificando os equivalentes empíricos para cada um dos conceitos escolhidos, constituindo uma forma de tradução das construções abstratas colocadas em investigação. A investigadora consciente das suas responsabilidades para com a comunidade científica, seja no respeito pelos procedimentos éticos e morais seguidos para chegar aos resultados descritos, como no respeito pelos direitos e garantias das pessoas que participaram na investigação, não excluiu a devida reflexão sobre o contributo de carácter social para o docente e do inerente potencial de melhoramento e progresso para o conhecimento conseguidos. Logo, enfatizando e redarguindo a temática analisada, num todo de um percurso investigativo, a investigação permite inferir que, no quotidiano do docente, existem elementos ou situações substantivas que persistem invisíveis, as quais acolhem o estabelecimento das seguintes afirmações extensivas, em respeito e conformidade pelos valores éticos, morais e cívicos da comunidade docente, em função do processo qualitativo de construção científica:

1) Sobre os rituais como produtos culturais e de referência coletiva:

De uma forma geral os resultados asseveram que o processo de formação da identidade do docente ocorre de uma sucessão de relações quase sempre conflituosa e viciada, ampliando competências e atuações, por construção segundo as três dimensões de tempo: diacronia (passado/origem), futuro (projetos existenciais) e sincronia (presente). Assim, fazendo parte da relação ritualizada com os outros, na busca de reconhecimento, nas ligações territoriais, nas histórias pessoais e nas origens culturais, foi apurado que o docente está no centro de toda a ação cultural autêntica, uma cultura simultaneamente retrospectiva e prospetiva, geradora da cultura docente e ordem escolar, pela reunião de valores, crenças, atitudes e hábitos, a qual influencia a maior parte das decisões pedagógicas, normativas, relacionais e de trabalho que circulam no ambiente escolar. Neste processo, interpretámos que, se a prática ritualizada cria um agir corporal comum em respeito recíproco, o ritual do docente requer o conhecimento da

ordem simbólica na qual se inscreve para, sendo unificador de pares opostos, promover o nivelamento do sentido comportamental aos que participam no mesmo, diluir mecanismos identitários de pertença e alteridade individuais e de grupo, e resolver os conflitos entre os ideais e a realidade, pela adoção de uma conduta flutuante consentânea com a valoração do sistema de ensino.

2) Sobre a regulação do docente pelos rituais:

Decorrente da verificação que na formação da consciência do docente e na construção das suas crenças sobre o ensino, participam as suas experiências escolares e história de vida significativas, passadas ou presentes, coligimos que a presença de rituais dominantes e conformadores de consciências docentes, são a expressão das influências sociais, estatais e, como apurámos também religiosas, inerentes à política educativa, configurando poder em jogo de forças e deferindo contradições a novas exigências. Assim, neste processo, concluímos também que, as relações diferenciadas por interferências e/ou conflitos de poder por imposição, em processos de inovação e mudança curricular, são tributários da consagração e legitimação do projeto político vigente, outorgando atitudes de inibição e mecanismos de evasão ou sentimentos contraditórios de desacordo e instabilidade.

3) Sobre a ritualização no desempenho do docente:

Uma vez mais e agora notoriamente neste âmbito, deduzimos que as ambições educativas, numa época designada como era da globalização, podem acentuar competências julgadas prioritárias em coerência com as ambições das políticas educativas, levando o docente a enfrentar deveres e dilemas éticos da sua profissão. Respondendo com cansaço e desgaste, o docente desempenha os múltiplos e dispersantes papéis que paulatinamente lhe vão sendo exigidos, a bem de uma sua imagem social cada vez mais degradada, emergente de novas formas de governo e de controlo da profissão. São patentes as consequentes referências a despersonalização experimentada em cenários de conflitualidade, afinal a reação passa exatamente pelo não pretendido, não viver para outra coisa para além de nós próprios (Lipovetsky, 2016, p.308). Neste processo, concluímos que se trata da validade com que tal sobrecarga é exercida sobre o docente, do ponto de vista racional e axiológico, pelo gerar de comportamentos pessoais e de capital cultural, de autointeresse não egoísta, na decorrência da classificação e hierarquização de valores acrescentados para a classe profissional docente. O capital simbólico resultante da

agregação dos dois capitais anteriores, o social e o cultural, constituir-se-á num desejável ritual social, por reconhecimento e prestígio.

4) Por fim, sobre o título da investigação:

Configurando como as ações recíprocas ajudam a explicar a manutenção de normas sociais e como a integração concorre para o fortalecimento do grupo docente, podendo ser encarada como normativa, pela incorporação das normas e valores predominantes e/ou como funcional, pela dependência mútua entre os seus vários elementos, expusemos o enquadramento arqueológico da temática, conferindo a sua dimensão construtora, pela compreensão do comportamento docente presente e, em particular, de como esse comportamento é reflexo da sua cultura imaterial “armazenada” desde o passado.

Em complemento, diríamos que, às proposições anteriores que permitiram reconhecer e evidenciar as particularidades dos argumentos e que valorizam as origens dos dados e examinam a pertinência das argumentações conclusivas, as quais o grupo dos intervenientes acreditam serem autênticos no cenário escolar do dia-a-dia, faltará uma resposta de âmbito e princípio máximo de pensamento crítico subjacente ao questionar do que se expôs. Trata-se de identificar e determinar o significado e a significância do que está a ser expresso. Assim, recorrendo a noções mentais mais vastas, tais como a nitidez ou clareza, a confiabilidade ou credibilidade, a precisão ou acurácia, a importância ou relevância e o valor expressivo ou significância, é possível elencar apontamentos de viés crítico, determinando a existência de justificantes adequados, para o assenso dos corolários expostos como afirmações extensivas aceites, pela avaliação de razões apropriadas para acatar as proposições elencadas como decorrentes de uma investigação científica assente em reflexões como as seguintes:

- Quanto à escrita científica na sua componente de clareza discursiva utilizada, no sentido de não haver dúvidas no recetor, verificamos que a construção utilizada na investigação se achou coesa e conectada num todo de um contínuo expositivo construído pela razão e fluindo nas sete etapas dos três atos da conceção didática proposta por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005), a rotura (ato 1) com a pergunta de partida (etapa 1), com a exploração ou leituras (etapa 2) e com o equacionar da problemática (etapa 3), a construção (ato 2) com a partilha da etapa 3, com a construção do modelo de análise (etapa 4), a verificação (ato 3) com a observação (etapa 5), com a análise das informações (etapa 6) e com as conclusões (etapa 7). Porém, foi possível observar-

se alguma dificuldade de interpretação consequente da transposição dos três pontos conceptuais da investigação para o domínio dos quatro objetivos específicos elencados na pesquisa, em redor dos quais se organizaram os eixos de análise agregadores dos indicadores temáticos aplicados à análise dos recortes dos discursos dos entrevistados;

- Quanto à credibilidade da investigação referimos, uma vez mais, que a metodologia foi pautada pelo método científico que se expressa em etapas que compreendem a observação, a formulação do problema, a obtenção de informações referenciais, o levantamento de hipóteses explicativas induzidas na investigadora e/ou predição de argumentos durante a exposição do enquadramento teórico, a experimentação e a análise final. Neste sentido, se bem que os dados recolhidos não tivessem como função principal o teste daqueles pressupostos ou hipóteses explicativas, sendo a interpretação e a inter-relação dos dados a fonte para a construção das conclusões, verificámos que a construção e verificação das hipóteses previamente estabelecidas, conduziram a resultados adequados e conectados com os fenómenos expostos no referencial teórico inicial, ainda que, em situações residuais e em resultado da aplicação formal dessa verificação sobre o fenómeno investigado, algumas das hipóteses não tivessem sido amplamente verificadas;

- Quanto à acurácia ou precisão, no domínio da consistência dos dados pautada pela ética, podemos considerar que a presente investigação, ainda que tenha envolvido um reduzido número de participantes, revestiu-se da suficiente aleatoriedade na escolha dos intervenientes, aleatoriedade essa proveniente da casualidade da escolha dos docentes a entrevistar, da independência entre si e do local onde decorrem as entrevistas, permitiu deduzir, não só sobre a confiabilidade ou credibilidade do processo, aduzindo-se ao ponto anterior. A avaliação da sensibilidade e especificidade de outros dados, que pudessem ter sido recolhidos através de outro número de participantes, não podendo ser estimada, conduz a investigação, no âmbito epistemológico ou gnosiológico, para um conhecimento científico num seu viés provisório, aguardando-se por outros desenvolvimentos complementares, não prescindindo das discussões e das verificações posteriores, em linha com a presente metodologia, em termos de consistência e reprodutibilidade;

- Quanto à relevância, diríamos que, em complemento ao domínio anterior, a importância da investigação como processo de aprendizagem de forma a captar a informação necessária e atingir os objetivos pretendidos com método e rigor, poderá constituir-se como veículo para

desenvolvimentos posteriores. Nesse sentido, se bem que os propósitos e relevância da investigação tenham já sido expostos através das próprias questões de partida, consideramos que também o processo desenvolvido tenha sido relevante, seja sob o ponto de vista da exigência da necessidade de compreensão pelo investigador de como se desenvolvem as relações entre os objetivos do estudo e os procedimentos e as interações elencados, como também pelo próprio contacto com a realidade vivida por outros. Na relevância dos resultados obtidos, quer seja para a organização escolar, a montante e a jusante, em desenvolvimento coerente, ou para a sociedade em geral, consideramos que, constituindo-se em formato denunciante, a visibilidade extraída das argumentações conclusivas, enfatiza a pertinência da temática e corrobora o conteúdo da literatura científica selecionada;

- Quanto à significância dos resultados, no seguimento ao que introduzimos quanto à acurácia ou precisão, também agora nos devemos referir aos procedimentos que nortearam a investigação. Os procedimentos elencados conferiram consistência ao estudo e possibilitaram uma pré-condição para a validade do estudo pela sua fidedignidade a qual só poderá ser verificada pela replicação que é a própria meta inerente a essa fidedignidade. A desejável repetição ou extensão dos procedimentos, em outros docentes e a conseqüente extração de resultados, como já referimos, conduzirão à credibilidade e à transferibilidade daqueles procedimentos e à sua possível generalização para outros estudos.

Prosseguindo com a abordagem de apontamentos de viés crítico e considerando a singularidade de uma interpretação individual como basilarmente outorgada a toda a investigação qualitativa, ainda que o seu foco tenha sido, por sua vez complexo, porém aberto, o propósito da pesquisa encetada não deixou de ser tido com o intuito de dar significação de conjunto, ou seja, em domínio holístico de compreensão integrada (veja-se a interligação na multiplicidade de categorias e temas de análise), assumindo um raciocínio dialético e indutivo, como condição essencial para a compreensão e interpretação das experiências sociais investigadas.

Sem que tenha havido controlo de interação na obtenção de dados, com total alheamento pela procura de evidências que comprovavam as hipóteses explicativas antecipadas, a interpretação dos dados não pôde deixar de ser partilhada entre a pesquisadora e os sujeitos do estudo. Reafirmando o distanciamento de uma tentativa de generalização a toda uma população (docentes), a presente investigação qualitativa envolveu a formulação, o teste e o repetido desenvolvimento de asserções

até ao evoluir para interpretações simples em corolário deduzido, pelo que consideramos que aquelas interpretações serão singulares para o estudo conduzido segundo a sua metodologia adotada e poderão ser, como já referimos, generalizáveis pelas suas proposições teóricas ou afirmações extensivas, conferindo, assim, condição necessária para a cientificidade das suas proposições resultantes. Ou, enfatizando Habermas, sobre a assertividade garantida independentemente dos participantes:

A normatividade das regras que governam a ação orientada ao sucesso espelha a validade do nosso conhecimento sobre algo no mundo objetivo. Quando a referência e a verdade de proposições são bem-sucedidas, isso contribui para a normatividade do sucesso das nossas tentativas de lidar com o mundo (Habermas, 1999/2003, p.15 como citado em Bannell, 2006, p.117).

Por conseguinte, o ganho atingido com a compreensão do significado das situações particulares investigadas, traduz-se pela sua utilidade na compreensão dos fenómenos similares em situações similares, pelo que consideramos apropriada a comunicação da presente investigação e a disseminação dos seus resultados.

### **Contribuições e Limitações**

As condições próprias do presente trabalho de investigação, não sendo diferentes das condições que tantos outros doutorandos viveram, em função da multiplicidade de abordagens que se oferecem, incluindo os fundamentos, a validade e a consistência da teoria e ainda sobre os aspetos epistemológicos e metodológicos da investigação, o rumo que assumiu a presente investigação foi-se reorientando constantemente no direcionamento dos primeiros descobrimentos e ideias inovadoras, gerando o debate das mesmas, no exercício da compreensão de um problema nascido na prática profissional. Como referiremos mais adiante, os domínios que determinámos pela temática que escolhemos, determinaram a seleção da literatura e, por inerência, o sentido que tomou a investigação. Não obstante a observância dessa escolha, não consideramos que a mesma tenha limitado o desenvolvimento da investigação. Apontamos a seguir distintos possíveis enquadramentos teóricos, em desenvolvimento diferente ou complementar, para o mesmo panorama temático, ou seja, para a procura de perceber se os rituais de interação do docente espelham as estruturas e os valores sociais e como são usados para descodificar a dinâmica

comunicacional, evidenciando os aspetos que ajudam a comunidade escolar a formar-se, a manter-se e a negociar os seus conflitos, e também, na procura de perceber em que medida a dispersão dos campos de atuação desenvolvidos pelo docente por áreas administrativas e outras sobrecargas, promovem a alteração dos seus hábitos e interferem nas imagens e expectativas que se formulam a seu respeito.

Como dizíamos, desde muito cedo delimitámos o âmbito da investigação à relação socioprofissional dos professores no nível de ensino de terceiro ciclo e no nível de ensino secundário, a qual foi sendo desenvolvida sem o recurso a elaborações da teoria sociológica e teoria da cultura, complexas e polissémicas, mas, em função da opção por uma leitura que decorreu de maneira a serem percebidas as abstrações e ordenamentos da vida daqueles docentes, identificando a realidade escolar enquanto sociedade e cultura, caracterizada por circunstâncias distintas, nas formas e conteúdos, e onde vários indivíduos entram reciprocamente em ação, numa reconhecida síntese de ações entre pessoas inseridas numa mesma comunidade.

Sobre o que leva os atores educativos (docentes), a agir em conformidade, seja no domínio relacional ou no comportamental, o direcionamento do enquadramento teórico poderia ter tido um percurso, por exemplo, através da teoria sociológica simmeliana (Georg Simmel), em estudos das relações e da própria experiência subjetiva dos indivíduos, salientando a importância do conflito para a união do grupo, e a necessidade da oposição entre os indivíduos, analisando o radicalismo e a coesão, para ser induzida a asserção: é da própria luta que nasce a unidade,

O conceito de luta é essencial (...); na verdade, está na matriz dos estudos contemporâneos sobre o conflito, entendido como elemento socializante e constitutivo das relações sociais. Nesse sentido, a abordagem teórica da luta (na obra de Simmel) é essencial para a compreensão de todas as relações sociais, sejam elas passadas e históricas, bem como as contemporâneas (Pardo & Boris, 2016, pp.14-15).

Porém, sabendo-se que também o universo simmeliano atenta sobre as formas culturais, “a própria história cultural da humanidade pode ser definida como a história das lutas e tentativas de reconciliação entre elas” (Simmel, 2002, pp.63-64 como citado em Pardo & Boris, 2016, p.132), optámos por centrar a análise desenvolvida naquele domínio da ação em conformidade, na integração do profissional numa definida sociedade docente, através da sua participação nos

mecanismos instituídos e reconhecidos no âmbito institucional escolar, procurando observar como aqueles atores sociais elaboram as suas experiências sociais, nestes processos de específicas reciprocidades e vivências. Centrám-nos nos processos interativos, formais ou informais, introduzindo as significações dos conceitos de dominação, poder e autoridade, disciplina e obediência, para estabelecermos a sua conexão com a tradição e a ritualização das relações sociais. Ou seja, voltám-nos para as situações concretas do quotidiano, e para as regras que guiam as interações, buscando articular a forma e o conteúdo nas diversas situações de interação face-a-face do docente. Explorámos os conteúdos situacionais de Erving Goffman e outros, numa visão da relação indivíduo/sociedade, conectando-se mais com a norma, a reprodução e a mimese, expressando assim, de certa forma mais abrangente, a vida quotidiana do docente.

Sobre a construção identitária social do docente, a nossa problemática poderia ter tido desenvolvimento posterior com o enquadramento de autores como Claude Dubar, Piaget ou outros, para em conjunto com Erving Goffman, serem debatidas as considerações em termos de negociação de transações sociais, sobre as “estratégias identitárias” destinadas a reduzir a distância entre as duas identidades sociais, a “virtual” (ou de rotulagem, conferida pelos outros) e a “real” (conferida por si mesmo), estratégias identitárias essas, que também coexistem no domínio relacional nomeadamente entre docentes.

A construção das identidades realiza-se na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades reais às quais os indivíduos aderem. (Dubar, 2005, pp. 140-141)

Tecidas as regras comportamentais como um referencial normativo e axiológico que traduz não só a interpretação pessoal que cada docente faz da ética e de normas e valores veiculados pelo sistema educativo, a investigação poderá ser complementada, conferindo ênfase aos aspetos da ética normativa na sua componente social e profissional, fundamentando as normas e objetivos da interação entre indivíduos e grupos entre si, no sentido do reconhecimento dos limites e das consequências das ações em termos da individualidade e/ou subjetividade. A nossa ênfase em Max Weber, permitiu considerar que no decurso da interação social, os princípios e os preceitos e as regras, derivam do sentido que lhes é remetido no contexto da atividade humana em que se registam, ou seja, a conduta normalizada pressupõe um contexto social e, neste sentido, abdicámos de qualquer referência à coercividade limitadora da ação social.

Conferindo a ordem escolar no sentido complementar ao anteriormente exposto, a configuração atribuída, pelas formas de interação reportadas ao espaço escolar, desenvolve-se no dispositivo escolar, como dissemos, nos seus legitimados e implícitos princípios normativos e morais, socialmente mediados por mecanismos de relações de hierarquização e de cooperação nas práticas dos envolvidos. Não foi explorada a sua articulação com o compartimento da ordem social da qual faz parte o direito legislativo, através do conjunto de normas assistidas por uma sanção (coercibilidade) socialmente organizada, pela coexistência de um conjunto de regras de conduta explícitas, de prescrição ou permissão e de omissão ou impedimento, com dimensão histórico-espacial, fixando direitos e deveres e tendo em vista perseguir objetivos de justiça, segurança e bem-estar. Preferimos fazer a apologia da vida escolar em torno de rituais relacionais ou de interação, intensificadores de civismo (de respeito, de polidez, de educação e de cortesia) como forma de celebrar valores que interessam ao grupo escolar e que interessa preservar.

Sobre as nossas considerações quanto aos interesses dominantes e conformadores de consciências, detivemo-nos essencialmente no “fazer ver e fazer crer” em currículo prescrito e formal, como forma de transmissão de uma cultura escolar, refletidos em programas, manuais e outros materiais pedagógicos bem como, nos discursos e nos modos de interação, nos rituais e rotinas que, reunidos, estruturam as práticas, nas suas dimensões sincrónica (de coerência e compatibilidade das diferentes propostas de ensino) e diacrónica (de sucessão, acumulação e progressão das aprendizagens na disciplina e entre disciplinas), pelo que, reconhecemos alguma limitação na sua abrangência sustentada, no nosso enquadramento teórico. Haveria mais a desenvolver sobre os grupos de interesse ou de “lobbying”, dos quais fazem parte grupos de pressão que possuem ou possuíram atuação ativa social e política na defesa e implementação dos seus padrões sociais e das suas ideias e, também haveria mais a desenvolver quanto ao objeto influenciado por essa atuação (nomeadamente as políticas educativas). Distinguindo-se as suas duas vertentes: por um lado as atuações que são exercidas com finalidades económicas, normalmente de curto prazo, e aquelas, que agindo com finalidades políticas, ensejam conquistar os seus interesses de uma forma mais permanente. Porém, o âmbito da investigação afastar-se-ia das práticas objetivadas, da interação ritualizada do docente com os seus pares.

Por fim, sobre o enquadramento teórico dos rituais como produto de referência coletiva, pensamos ter conseguido a devida exposição do seu contexto no domínio proposto. No seu todo,

extrapolámos os conceitos centrais contidos nas palavras-chave indicadas, o conceito de ritual docente, o conceito de identidade docente e o conceito de ordem escolar.

Refletindo a metodologia empregue, nomeadamente sobre aquela que conduziu o estudo empírico da investigação, poderíamos referir que o seu desenvolvimento teve por base a aplicação do paradigma qualitativo, apoiado conceptualmente, na descoberta do significado das ações e interações sociais a partir da perspectiva dos docentes e, metodologicamente, através do método de investigação, como foi referido, em desenho aproximado ao de um estudo de caso de tipologia múltipla ou de “fontes múltiplas” (Yin, 2001, p.123) , seguindo uma estratégia na procura de um duplo objetivo, o do propósito da ação e das interações, pelo seu significado enquanto inserido em contexto real entre pares docentes, e, o da integração, em compreensão e análise, do próprio contexto social, em universo confinado ao docente (Coutinho, 2014, pp. 32-33). Com este pressuposto, as hipóteses explicativas norteadoras do estudo empírico foram construídas ou nasceram de modo induzido na investigadora, pelas observações sustentadas no enquadramento teórico conseguido, através da bibliografia consultada, com objetivo único e original de orientar o processo de recolha de dados. Por outro lado, podemos também reconhecer que a investigação decorre, em impropriedade combinação com laivos de um modelo de investigação hipotético-dedutivo (do paradigma quantitativo), com sustentação no “falsificacionismo popperiano” (Coutinho, 2014, p.65) em constante tensão dialética quanto à verificação das hipóteses lógicas antecipadas (hipóteses explicativas ou induzidas), sendo que, essas expressões explicativas foram verificadas, mas não procedemos à reconstrução do conteúdo que sustêm essas hipóteses explicativas antecipadas, na procura de bases científicas que as pudessem escorar.

Uma vez explicitado o problema em investigação, a conversão em correspondentes perguntas de partida, conferindo poder de concretização aos pontos conceptuais patentes no conteúdo do desenvolvimento teórico: a regulação do docente pelos rituais; os rituais na construção de identidades docentes; a contribuição dos rituais docentes para a ordem escolar, proporcionados pela sua antevisão hermenêutica modelada pelas várias consultas e tratamentos textuais elaborados, como que servindo de fio condutor de sustentação aos referidos questionamentos de partida, através da concretização dos objetivos da análise a desenvolver no domínio empírico, permitiu definir e equacionar relações de reciprocidade na ação/reação, como o retorno evocado por uma ação.

A partir deste ponto, pela conceptualização das variáveis em estudo, o tratamento empírico da investigação foi condicionado ou limitado pelo direcionamento conferido na sequência de uma categorização antecipada de dados. Ou seja, outro rumo poderia ter sido dado ao processo, se fosse seguida a estrutura de tratamento de dados como a contemplada em Bardin (2002). No nosso desenvolvimento, o sistema de codificação não foi condicionado à sua exploração após a recolha dos dados, mas foi fixado previamente através de guias e de pontos de referência, como consequência da interpretação conceptual das palavras chave lavradas na literatura consultada, constituindo, assim, o aspeto de importância fundamental para a apreensão do desenvolvimento subsequentemente operado, nomeadamente, na elaboração das hipóteses explicativas, diretoras do trabalho, que, em combinação subentendida com a temática, se formaram em sistema de categorias para a repartição dos indicadores pertinentes e operacionalizáveis, no sentido da medida da sua manifestação no mundo socioeducativo do docente. Quanto ao instrumento da investigação, foi utilizada a entrevista individual semiestruturada em profundidade, no sentido de ser proporcionada a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador. Diríamos que, tendo em conta a flexibilidade que caracteriza aquele tipo de entrevista, a mesma socorreu-se de um referencial teórico com vista à orientação da recolha dos dados, elaborado no formato de um guião, com um conteúdo, modelado em coerência com as questões da investigação.

Sem referência à conjuntura pandémica durante a operacionalização das entrevistas, diríamos que, revestindo-se de um cuidado especial, o processo de seleção dos sujeitos participantes na presente investigação qualitativa, constituiu-se participantes com uma distribuição de características acidental, no domínio profissional em consideração (docentes do mesmo nível de ensino), a partir de um conjunto de indivíduos que voluntariamente se ofereceu para participar em função da sua disponibilidade. Em detrimento do seu número, os sujeitos participantes no estudo, resultou do cuidado havido na sua seleção, em relação à classe profissional representada como expressámos e sustentámos no Análise de Resultados - Discussão. Reiteramos que aquela escolha foi pautada pela procura de docentes que tivessem em comum a suficiente experiência de vida que lhes permitisse serem socialmente representativos (Amado, 2016, p.120). Ou como referem Robert Bogdan e Sari Biklen “dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos (qualitativos) são conduzidos com pequenas amostras”. (Bogdan & Biklen, 2013, p.17)

Na nossa abordagem ao procedimento de análise de conteúdo, exercido sobre as entrevistas transcritas, enfatizamos que a mesma não decorreu com o auxílio a qualquer programa informático dedicado. A via que utilizámos para o tratamento dos dados por forma a serem significativos e válidos, com a prévia inclusão de eixos e temas de análise expressando uma desejada simbiose de pertinência, homogeneidade e produtividade, tornou simplificada a tarefa de codificação das unidades de registo e contexto, tendo possibilitado uma adequada organização e visualização de dados, bem como a extração de informação, incluindo “outputs” de ordem expressiva, com a construção de quadros de resultados e modelos de representação, colocando em evidência as informações essenciais, fruto da análise desenvolvida.

Assim, sem pretender chegar a leis gerais nem à preocupação da generalização de resultados ou robustecer teorias, os dados foram analisados com rigor sistemático, reunindo-se ao conjunto da documentação compilada no enquadramento teórico, para completando-se mutuamente, serem expostas apreciações sobre o modo como os docentes interpretam os aspetos da realidade escolar, que no caso particular presente, foram consequentes da investigação sobre a construção arqueológica, sincrónica e diacrónica, dos rituais de interação do docente, e sua reciprocidade de ação/reação.

### **Nota Final**

Como nota final, diríamos que, proporcionando a desejada oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, a presente investigação, tendo feito a exploração conceptual de temáticas integrantes do plano científico das Ciências da Educação, em ligação com contextos e outros profissionais, permitiu o desenvolvimento de conhecimentos aprofundados e reflexivos no domínio pesquisado, pelo qual foi possível enquadrar um conjunto de saberes e formação, considerados adequados, com o desenvolvimento de competências de investigação e intervenção, e permitiu, também, o alargamento de oportunidades para troca de experiências estruturantes da aprendizagem e úteis no contexto de atuação profissional da investigadora. Alicerçado num conhecimento que vai desde o conhecido até ao desconhecido, ou como refere João Maria André (2019) “(...) um modo de estar no saber que desconstrói todas as certezas (...) pela linguagem nos dizemos e dizemos a nossa apropriação da realidade (...). Se o nosso modo de habitar o saber é a “Douta Ignorância” e se o dispositivo de que nos servimos para o dizer é a linguagem, então o diálogo emerge como espaço

de pensamento, de discurso e de ação” (André, 2019, p.10), podemos, longe do absoluto, manifestar que, num todo de um processo interpretativo na procura de captar a atualidade, a presente pesquisa qualitativa teve como premissa a observação de ações humanas e a sua interpretação a partir das pessoas que as praticam ou praticaram, gerando dados que se aproximam da perspectiva e/ou do significado que esses participantes têm das situações, das ações e dos eventos, proporcionando as exposições em resultado dos interesses e formações social e cultural dos envolvidos. Apesar das limitações inerentes a uma pesquisa que se desenvolve num universo limitado, consideramos que foram atingidos os objetivos da investigação e, colocando o desafio no enfoque atribuído à recolha dos dados, interpretando mais do que avaliando, e apreciando todas as descrições tal como se apresentaram, sem procurar controlá-las mas evoluindo em diversas constatações, num processo em fluxo ascendente, na procura da regra ou teoria, ficamos na expectativa, a par desta nossa investigação, que outros progressos ou novos trabalhos de pesquisa sejam desenvolvidos, com vista à exaustão cíclica das hipóteses diretoras do trabalho, colocadas em resposta provisória (pressuposições) à pergunta de partida, sejam elas refutadas ou aceites, e/ou que possibilitem a promoção da criação de novas hipóteses explicativas ou a reformulação do problema equacionado à partida, para assim permitirem a condução a uma mudança, em acréscimo ou alteração, que seja relevante para a abordagem e entendimento da temática explorada.



Os casos vi, que os rudos marinheiros,  
Que tem por mestra a longa experiencia,  
Contão por certos sempre e verdadeiros  
Julgando as cousas só pela apparencia,  
E que os que tem juizos mais inteizos,  
Que só por puro engenho e por sciencia  
em do mundo, os segredos escondidos,  
Julgão por falsos ou mal entendidos.

Camões, Luís de - *Os Lusíadas* (Iluminados por Julião Machado) – Canto V, Estância XVII

## Referências

- Abrantes, P. (2016). *Socialização. Onde a sociologia e as neurociências se encontram*. Artigo na revista quadrimestral *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 82, pp.11-25.  
<https://doi.org/10.7458/SPP2016826609>.
- Alin, C. (2004). *La construction identitaire de l'enseignant : le rôle des métaphores*. Revue Recherche & Formation, N°47. La construction de l'expert. pp. 41-54.  
<https://doi.org/10.3406/refor.2004.1926>.
- Almeida, L. S & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* <sup>(3)</sup>. Psiquilibrios Edições. ISBN 9789729738852.
- Amado, J. (2016). *Manual de Investigação Qualitativa em Investigação* (3ª edição). Google e-book. Imprensa da Universidade de Coimbra. e-ISBN: 9789892613901
- Amado, J., Ferreira, E., Moreira, S., & Silva, E. (2009). *Ambiente Disciplinar em Escolas do Primeiro Ciclo – As Normas e as Regras de Convivência*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, pp. 197-213. ISBN: 9789728746711. Repositório Aberto da Universidade da Corunha – Faculdade de Ciências da Educação. Recuperado de:  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c6.pdf>.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspetivas* (2ª ed.). Google e-book. Imprensa da Universidade de Coimbra. e-ISBN: 9789892604145.

---

<sup>3</sup> Em suporte físico

- André, J. M. (2019). *Douta Ignorância. Linguagem e Diálogo: O poder e os limites da palavra em Nicolau de Cusa*. Google e-book. Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 9789892617510.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro* (8ª ed.). Google e-book. Tradução de Mauro W. Barbosa. Coleção Debates, 64. Editora Perspectiva, S.A. ISBN: 9788527301176.
- Arendt, H. (2019). *Pensar sem Corrimão (Antologia)*<sup>4</sup>. Tradução de João Moita. Relógio D'Água Editores. ISBN: 9789896419547.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior*. Editor Universidad de La Sabana: Revista on-line Educación y Educadores, v.20, n.2, pp.193-210. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Bannell, R. I. (2006). *Habermas e a Educação*. Google e-book. Autêntica Editora. ISBN 857526222X.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Editora Profedições, Lda./ Jornal a Página. ISBN: 9728562152. Recuperado de: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11637>
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda. ISBN 9724408981. Recuperado de: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>
- Barros, M. C. R. L. (2005). *Castigo de dura, uma no cravo outra na ferradura: a teoria e a prática da disciplina na escola primária: fins século XIX e princípios século XX*. Tese de mestrado. Repositório Aberto da Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10216/19438>.

---

<sup>4</sup> Em suporte físico

- Beaud, M. (2020). *L'art de la thèse*. Google e-book. Édition La Découverte. ISBN 9782348057243.
- Bélaïr, L.M., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A. & Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation*. Google e-book. Presses de l'Université du Québec. ISBN EPUB 9782760527829.
- Bell, C. (1997). *RITUAL - Perspectives and Dimensions*. Oxford University Press. ISBN 9780199735105. Recuperado de: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Ritual.-Perspectives-and-Dimensions-by-Catherine-Bell.pdf>
- Bell, C. (2009). *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford University Press. Recuperado de: <http://web.vu.lt/rstc/a.pazeraite/files/2014/09/Catherine-Bell-Ritual-Theory-Ritual-Practice-Oxford-University-Press-USA-2009.pdf>
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Revue Formation Emploi. N.59, pp. 116-117. Recuperado de: [http://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_1997\\_num\\_59\\_1\\_2641\\_t1\\_0116\\_0000\\_19](http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1997_num_59_1_2641_t1_0116_0000_19).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* <sup>(5)</sup>. Tradução de Maria João Alvarez e outros. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. ISBN: 9789720341129.
- Boto, C. (2019). *A Liturgia escolar na Idade Moderna*. Google e-book. Papyrus Editora. ISBN: 9788544903193
- Bourdieu P. (1982). *Les rites comme actes d'institution*. Article sur la Revue : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol.43. pp. 58-63. Editor Le Seuil. <https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>.

---

<sup>5</sup> em suporte físico

- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Difel, Difusão Editorial, Lda. ISBN: 9722900145. Recuperado de:  
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>
- Bourdieu, P. (2001). *Lições da aula* (2ª ed). Editora Ática. Recuperado de:  
<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Li%C3%A7%C3%B5es-da-aula.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas. Sobre a Teoria da Acção* (9ª ed.). Tradução de Mariza Corrêa. Papyrus Editora. ISBN: 8530803930. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/25346069/BOURDIEU\\_Pierre.\\_Raz%C3%B5es\\_Pr%C3%A1ticas\\_-\\_Sobre\\_a\\_Teoria\\_da\\_A%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/25346069/BOURDIEU_Pierre._Raz%C3%B5es_Pr%C3%A1ticas_-_Sobre_a_Teoria_da_A%C3%A7%C3%A3o)
- Bourdieu, P. (2011). *Pierre Bourdieu, Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Google e-book. Compilação e tradução de Isael Jiménez. Romero de Terreros. Siglo XXI editores, s.a. ISBN: 978070305382
- Bourdieu, P. (2014). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Google e-book. Éditions Fayard. ISBN : 9782213639444.
- Bourdieu, P. (2015). *Questions de Sociologie*. Google e-book. Les Éditions de Minuit. ISBN : 9782707337245.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2018) *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Google e-book. Les Éditions de Minuit. ISBN : 9782707338402.
- Brás, J. & Gonçalves, M. (2011). *O esculpir da ética republicana na relação pendular entre qualidades e defeitos*. In *Comunicação e educação republicanas 1910-2010*. Google e-book. Imprensa da Universidade de Coimbra. pp.95-106. ISBN: 9789892601069
- Bruno, S. (1947). *Idearium – Antologia do Pensamento Português* <sup>(6)</sup>. Edições SNI.

---

<sup>6</sup> em suporte físico

- Calenda (2019). *Calendário multilingue de ciências sociais e humanas*. Chamada de trabalhos, 01 de julho de 2019 «*Seeing Politics through Intermediation and Intermediaries*», OpenEdition ISSN: 2107-5646. Recuperado de: <https://calenda.org/646093>.
- Calvino, I. (1992). *As Cosmicómicas*. Tradução de Ivo Barroso. Companhia das Letras. ISBN: 9788571642423.
- Camões, L. (1994). *Os Lusíadas de Luiz de Camões* <sup>(6)</sup>. Iluminados por Julião Machado. Edições Inapa, S.A. ISBN: 972919274.
- Caprera, A. L. I. (2005). *Violência na Escola: uma análise de diferentes vozes e posições sociais*. Biblioteca Digital da UNICAMP. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000021366&opt=1>.
- Carvalho, R. T. (2016). *O ritual da lição na pedagogia: o aspeto performativo*. Revista Educação e Pesquisa, v. 42, n. 4, pp.1045-1060. ISSN: 1678-4634. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000401045](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000401045)
- Castilho, S. (2018). *Para uma ética da profissão docente*. In Maria do Céu P. Neves & David Justino (Coord.), *Ética Aplicada: Educação* <sup>(6)</sup>. pp.217-230. Edições 70. ISBN: 9789724421278
- Cherblanc, J. (2011). *Rites Contemporains : Théories et pratiques*. Google e-book. Presses de L'Université du Québec. ISBN: 9782760529830.
- Cnedu (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospectiva – Volume I, Seminários e Colóquios*. ISBN: 978-989-8841-16-2. Recuperado de: [http://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/af\\_lei\\_de\\_bases\\_vol-i.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/geral/af_lei_de_bases_vol-i.pdf)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria prática*. Google e-book. Edições Almedina. ISBN: 9789724056104.
- Couturier, Y. (2007). *Les réflexivités de l'oeuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique*. RBSE - Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, nº. 6, pp.12-

23. ISSN: 1676-8965. Recuperado de:  
[http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%206\(16\)%20Abril%20de%202007.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%206(16)%20Abril%20de%202007.pdf).
- Crusoé, N. (2004). *A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação*. Editora UESB – Revista Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, (2004): Ano II, nº 2, pp. 105-114. e-ISSN: 2359-246X.  
Recuperado de: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences* <sup>(6)</sup>. De Boeck. ISBN: 9782804190613
- Dicionário Universal da Língua Portuguesa <sup>(6)</sup>. Texto Editora, 1995. ISBN: 9724706621
- DSC (2018). *Consulta Pública – Currículo dos Ensino Básico e Secundário. Documento Síntese*. (Revisão do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Recuperado de:  
<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=66de6ec5-0ce9-45e8-b05c-158ab2e10f81>
- Dubar, C. (1992). *Formes identitaires et socialisation professionnelle*. Revue française de sociologie, 1992, 33-4. pp. 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>.
- Durkheim, E. (2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : Le système totémique en Australie*. (4ª ed). Google e-book. Edition PUF. ISBN: 9782130624905.
- Esteve, J. M. (1999). *Mudanças sociais e função docente*. In *Profissão Professor* (1999) <sup>(7)</sup>. Organização de António Nóvoa. Porto Editora – Coleção Ciências da Educação. ISBN: 9789720341037.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4ª ed.) <sup>(7)</sup>. Porto Editora. ISBN: 9720010649.

---

<sup>7</sup> em suporte físico

- Fointiat, V., Girandola, F., & Gosling, P. (2013). *La dissonance cognitive : Quand les actes changent les idées*. Google e-book. Editora Armand Colin. ISBN: 9782200290252.
- Forquin, J. (2004). *École et culture*. Paris, France : Textes à relire, chez EPS et Société Infos n° 26, octobre. Recuperado de: [http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin\\_1\\_.pdf](http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin_1_.pdf)
- Fortin, MF. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência: Edições Técnicas e Científicas, Lda. ISBN: 972838310X
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão* (22ª ed). Google e-book. Vozes. ISBN 85.326.0508-7
- Gama, S. (1958). *Diário*. Obras de Sebastião da Gama, Volume II – Brochado <sup>(8)</sup>. Edições Ática.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. LTC S.A. ISBN: 9788521613336. Recuperado de: [https://monoskop.org/images/3/39/Geertz\\_Clifford\\_A\\_interpretacao\\_das\\_culturas.pdf](https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf)
- Genep, A. V. (2014). *Les rites de passage*. Réimpression de l'édition de 1909 Émile Nourry, augmentée en 1969, Mouton and Co et Maison des Sciences de l'homme. Éditions A. et J. Picard, Édition numérique réalisée le 27 mars 2014 à Chicoutimi. Recuperado de: [http://classiques.uqac.ca/classiques/genep\\_arnold\\_van/rites\\_de\\_passage/rites\\_de\\_passage.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/genep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.pdf)
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Editora Zahar. ISBN: 9788571106697. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1mEVZIDHSvHG3MO1KT-ONsY4Ekxn-UBoZ/view>
- Goffman, E. (1991). *Les rites d'interaction* <sup>(7)</sup>. Les Éditions de Minuit. ISBN : 9782707300225.
- Gomes, R. M. (2005). *O governo da educação em Portugal: legitimação e contingência na escola secundária, 1974-1991*. Google e-book. Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN: 9789728704483.

---

<sup>8</sup> Em suporte físico

- Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu : Key Concepts, Edition 2*. Google e-book. ISBN: 9781317547389.
- Hatchuel, F. (2015). *Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place*. Recherches en Éducation Hors Série. n° 8. Université de Nantes. ISSN 1954 3077. Recuperado de: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-8.pdf>
- Hobbes, T. (2002). *Léviathan - Traité de la matière, de la forme et du pouvoir de la république ecclésiastique et civile*. Première partie : De L'Homme Chapitres I à XVI disponibles. Traduction originale de M. Philippe Folliot. Versão digital. Recuperado de: [http://classiques.uqac.ca/classiques/hobbes\\_thomas/leviathan/leviathan\\_partie\\_1/leviathan\\_1e\\_partie.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/hobbes_thomas/leviathan/leviathan_partie_1/leviathan_1e_partie.pdf).
- Hoff, C. (2007). *Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré*. Thèse de doctorat en Sciences de L'Éducation. Université de Nancy. NNT: 2007NAN21026. Recuperado de: <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777341/document>.
- Jeffrey, D. (2011). *Rites et Realisations*. Compilado em: Cherblanc, J. (2011). Rites et symboles contemporains : Théories et pratiques. Presses de L'Université du Québec. ISBN: 9782760529830. (e-book) Recuperado de: <https://www.puq.ca/catalogue/livres/rites-symboles-contemporains-1984.html>
- Jeffrey, D. (2013). *Rites scolaires et identité d'élève*. Université Laval. Revue Formation et Profession Vol. 21, n° 1, pp.50-64. Recuperado de: <https://doi.org/10.18162/fp.2013.26>.
- Jeffrey, D. (2015). *Le sens des rites scolaires*. Recherches en Éducation Hors-Série. N° 8. Université de Nantes. ISSN 1954 3077. Recuperado de: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-8.pdf>
- Jeffrey, D. (2018). *Autorité et sanctions en enseignement*. Université Laval. Revue Formation et profession Vol. 26, n° 2. Recuperado de : <https://doi.org/10.18162/fp.2018.a145>.

- Júlia, D. (2001). *A Cultura Escolar como Objecto Histórico*. Tradução de Gizele de Souza. Revista brasileira de história da educação n°1 (2001), pp.9-43. Sociedade Brasileira de História da Educação. e-ISSN 2238-0094. Recuperado de:  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>
- Justino, D. (2018). *A nova educação ou os valores esquecidos da democracia e da modernidade*. In Maria do Céu P. Neves & David Justino (Coord.), *Ética Aplicada: Educação* (pp.59-76)<sup>(9)</sup>. Edições 70. ISBN: 9789724421278
- L'Écuyer R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Google e-book. Presses de l'Université du Québec. ISBN : 9782760523067
- Lacono, G. (2018). *Jean Jacques Rousseau, Précurseur des Droits de L'Homme*. Revista Esmat, Ano 9 – N° 14, pp.141-150. Recuperado de: <https://doi.org/10.34060/reemat.v9i14.213>.
- Lenoir, Y. & Bédard, J. (2012). *Les routines professionnelles dans l'immédiateté des pratiques*. Recuperado de: [https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/-Lettre\\_CRCIE-CRIE/Vol-10-n-1.pdf](https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/-Lettre_CRCIE-CRIE/Vol-10-n-1.pdf).
- Lipovetsky, G. (2016). *A Era do Vazio. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*<sup>(95)</sup>. Edições 70. ISBN: 9789724417462.
- Lopes, F. (1644). *Chronica del Rey D. Ioam I de Boa Memoria e dos reys de Portugal o decimo*. Composta por Fernam Lopez. Escriptorio. 7 v. 20 cm. (Bibliotheca de clássicos portugueses). Recuperado de: [http://purl.pt/416/4/hg-17355-p/hg-17355-p\\_item4/hg-17355-p\\_PDF/hg-17355-p\\_PDF\\_24-C-R0150/hg-17355-p\\_0000\\_capa-cap\\_a\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/416/4/hg-17355-p/hg-17355-p_item4/hg-17355-p_PDF/hg-17355-p_PDF_24-C-R0150/hg-17355-p_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf)
- Magalhães, J. (2017). *Rito Escolar – Perspectiva Histórico-Pedagógica*. Sistema de Bibliotecas UNICAMP. Revista Histedbr On-line, v.17, n.3 [73], p.714-731. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.20396/rho.v17i3.8650916>.

---

<sup>9</sup> em suporte físico

- Maquiavel, N. (2018). *O Príncipe* 6ª ed <sup>(15)</sup>. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Editorial Presença. ISBN: 9789722339513
- Marcelino, D. (2017). *Homo Habitus. Criando uma nova realidade por meio do cultivo de hábitos*. Google e-book. Clube de Autores. Edição do Autor. EAN: 9788592470609.
- Marques, R. (2000). *O Livro das Virtudes. Sobre a ética aristotélica e metodológica comunitarista da educação do carácter – o que são e como se adquirem*. ESE-IP Santarém – ISSUU. Recuperado de: <https://issuu.com/ese-ipsantarem/docs/o-livro-das-virtudes-de-sempre>.
- Martins, H. T. S. M. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Revista Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, pp.289-300. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. Annual Review of Psychology, nº 52, pp.397-422. Recuperado de: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych.52.1.397>.
- Mc-Laren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual, hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Google e-book. Siglo XXI Editores Argentina, S.A. ISBN: 9789682319914
- Meira, C. J. (2018). *Processos identitários docentes: adesão e desistência*. Formato ePub2. Google e-book. Simplíssimo Livros. ISBN 9788562069406.
- Meirieu, P. (2015). « *Des rituels, oui... mais lesquels ?* », Article sur publication mensuel on-line d'information sur l'éducation associatif « Café Pédagogique ». Recuperado de: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article-635581990197013615.aspx>
- Mendes, O. B. (2009). *Gestão de Informação na Biblioteca Digital Especializada*. Encontro Iérico Edibcic - A ciência da informação criadora do conhecimento Vol. II. pp.351-361. Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0869-3\\_27](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0869-3_27).

- Mercure, P. (2016). *Ces rites de passage qui marquent nos vies*. Artigo sobre Denis Jeffrey publicado no jornal on-line LaPresse em 11 Maio sob a direção de Philippe Mercure. Recuperado de: <https://www.lapresse.ca/vivre/societe/201605/11/01-4980388>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, Edition 4. Google e-book. John Wiley & Sons, Inc. ISBN: 9781119003601.
- Minayo, M. C. S. (2017). *Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: Consensos e Controvérsias* (estudo). Revista Pesquisa Qualitativa, 2017, v.5, n.7, pp.01-12. Edição da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. ISSN: 2525-8222. Recuperado de: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>
- Minayo, M. C. S. (2018). *Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa* (artigo). Revista Pesquisa Qualitativa, 2018, nº.40, pp.139-153. Edição da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>.
- Mogarro, M. J. (2008). *Comemorações, rituais e quotidianos na formação de professores* (1959-1989). Revista Lusófona de Educação, 2008, nº12, pp.139-154. Edições Universitárias Lusófonas. Recuperado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n12/n12a09.pdf>
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Escola de Humanidades da PUCRS, Revista Educação v. 22, n. 37, pp. 7-32. Recuperado de: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php-/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php-/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo1999.pdf).
- Morais, M. (2011). *Marcadores da estruturação textual: Elementos para a descrição do papel dos marcadores discursivos no processamento cognitivo do texto*. Edição Centro de Estudos em Letras, UTAD, Coleção Linguística 6. ISBN: 9789897040573. Recuperado de: [https://www.utad.pt/cel/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/CELLingu%C3%A0stica\\_6.pdf](https://www.utad.pt/cel/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/CELLingu%C3%A0stica_6.pdf)
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor* <sup>(16)</sup>. Porto Editora – Coleção Ciências da Educação. ISBN: 9789720341037.

- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 9789898272027. Recuperado de: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>
- Pardo, E. & Boris, N. (2016). *Teoría sociológica Ensayos sobre Marx, Sorel, Simmel, Durkheim, Weber, Merton y Bourdieu, Segunda Edición*. Google e-book. Editorial Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas. ISBN 9789587386776 (digital).
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Artmed. ISBN: 9788573076370. Recuperado de: <https://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>
- Picard, D. (1996). *La ritualisation des communications sociales*. In: Communication et langages, n°108, 2ème trimestre 1996. pp. 102-115. <https://doi.org/10.3406/colan.1996.2684>.
- Picard, D. (2015). *Les conflits relationnels*. 3ª ed. Google e-book. Presses Universitaires de France. Collection « Que sais-je ? » n° 3825. ISBN 9782130731481.
- Pires, M.L.B. (2017). *Nosce te Ipsum - Reflexões sobre a Sabedoria*. Revista Gaudium Sciendi, n° 11, pp.33-49, Sociedade Científica da Universidade Católica. ISSN 2182-7605. Recuperado de: [http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/GaudiumSciendi/-GaudiumSciendi\\_N11/07.%20Nosce%20te%20ipsum.pdf](http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/GaudiumSciendi/-GaudiumSciendi_N11/07.%20Nosce%20te%20ipsum.pdf)
- Pombo, O. (2011). *A escola é o lugar onde a memória se faz futuro*. Revista On-Line Página da Educação N.º 195, série II. Profedições. Recuperado de: <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=15080&mid=1>
- Pirrat, E. (2020). *Repenser l'ordre scolaire*. Publié sur Revue Skhole.fr (<http://skhole.fr>). Penser et repenser l'école. Thème – Réflexion générales. Recuperado de: <http://skhole.fr/themes/r%C3%A9flexions-g%C3%A9n%C3%A9rales>.
- Queirós, E. (2012). *Os Maias – Episódios da vida romântica*. Google e-book. Porto Editora. ISBN 9789720727251.

- Queirós, J. (1915). *Carta - Professores complementares* <sup>(10)</sup>. In semanário *Educação Nacional*, nº. 15, Jan. 1915, pp. 117-124. Tipografia Educação Nacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (4ª ed). Tradução de João Minhoto Marques e outros. Gradiva Publicações Lda. ISBN: 978972622758. Recuperado de: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiu5PHixdPoAhUDSxoKHT85CAYQFjACegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fstorage.campus.ua.sapo.pt%2Ffiles%2Fe624188558c948193a521a760565ae09%2FmanualInvestigacaoCS\\_kivy.pdf&usg=AOvVaw2Q-b-hiCPRBGEuhNu992oy](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiu5PHixdPoAhUDSxoKHT85CAYQFjACegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fstorage.campus.ua.sapo.pt%2Ffiles%2Fe624188558c948193a521a760565ae09%2FmanualInvestigacaoCS_kivy.pdf&usg=AOvVaw2Q-b-hiCPRBGEuhNu992oy)
- Ramos, S. I. V. (2009). *(In)Satisfação e Stress na Profissão Docente*. Repositório científico da Universidade de Coimbra. Recuperado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/-8522>
- Resende, J. M. & Caetano, P. (2013). *Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar? 2º artigo sobre o tema Estar– Controvérsia em torno da ordem escolar*. In *Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto*, Coletânea do II Colóquio Luso-Brasileiro em Portalegre, (Org.) Maria Manuel Vieira, José Manuel Resende, Maria Alice Nogueira, Juarez Dayrell, Alexandre Martins, António Calha. (1ª ed). Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013, p. 133-144. Recuperado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/25100>.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação – Do rigor à originalidade, como fazer uma tese no século XXI* <sup>(11)</sup>. Contraponto Editores. ISBN: 9789896661748.
- Rocha, A.P. & Salema, H. (2011). *Dispersão da Actividade Docente. O poder do professor crítico reflexivo num contexto formativo colaborativo*. In Reis, C. S., Neves, F. S. (coord.). (2011). *Guia para o XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da*

---

<sup>10</sup> em suporte físico

<sup>11</sup> em suporte físico

- Educação (pp. 74-75). Instituto Politécnico da Guarda. Recuperado de:  
[http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/1223/2/atas\\_SPCE2011\\_volume2.pdf](http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/1223/2/atas_SPCE2011_volume2.pdf)
- Rosa, M.V. & Arnoldi, M. A. (2017). *A entrevista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação de resultados*. Google e-book. Editora Autêntica. ISBN 9788582178768.
- Rousseau, J. J. (2012). *Du Contrat Social, ou Principes du Droit Politique*. em Collection complète des œuvres, Genève, 1780-1789, vol. 1, (4<sup>o</sup> éd.) en ligne [www.rousseauonline.ch](http://www.rousseauonline.ch), version du 7 octobre 2012. Recuperado de:  
[https://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-social-ou-principes-du-droit-politique.php#heading\\_id\\_4](https://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-social-ou-principes-du-droit-politique.php#heading_id_4)
- Sampaio, C. T. G. (2015). *O professor e a sua actividade: Currículo, cultura e práxis*. In: XII Congresso Nacional de Educação: Educere 2015. Recuperado de:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18060\\_8365.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18060_8365.pdf)
- Segalen, M. (2017). *Rites et rituels contemporains*. Google e-book. obra publicada sob a direção de Francois de Singly. Armand Colin da Dunod Éditeur. ISBN: 9782200620448.
- Setton, M. G. J. (2002). *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. n<sup>o</sup> 20, 2002, pp.60-70. ISSN: 1809-449X. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>
- Simionato, M. F. (2016). *Formação de professores e cultura docente: da colegialidade burocrática para uma cultura de colaboração*. 3<sup>o</sup> artigo, pp. 24-31, In *Articulando saberes na formação de professores*. Google e-book compilado por Selenir Kronbauer. Editora Paulinas. ISBN 9788535641790.
- Simon, A. (2018). *Le rôle de l'école dans la socialisation politique des enfants*. Cap. 1 in *L'attentat de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits musulmans*. Étude sur l'action politique de l'école. Revue Agora Débats / Jeunesses, n<sup>o</sup> 78 pp. 23-40. Éditeur : Presses de Sciences Po. Recuperado de : <https://silogora.org/quel-role-politique-lecole-joue-t-elle/?pdf=13214>.

- Souza, R. M. (2017). *A doutrina orteguiana do perspectivismo*. *Metamorfoses - Revista de Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros*. v 14 – n 1.  
<https://doi.org/10.35520/metamorfoses.2017.v14n1a10545>.
- SPCE (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética)*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - SPCE. Recuperado de:  
<http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- SPCE (2020). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética) 2ª edição*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - SPCE. Recuperado de:  
<http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Stehr, N. (2000). *Le savoir en tant que pouvoir d'action*. Les Presses de l'Université de Montréal, *Revue Sociologie et sociétés*, Vol. 32, nº 1, pp.157–170. <https://doi.org/10.7202/-001773ar>.
- Tambiah, S. (1980). *A Performative Approach to Ritual*. *The British Academy*. Vol. 65, pp.113-169. Recuperado de: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/pubs/proc/files/65p113.pdf>
- Tardif, M. (2001). *Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement*. 12º Artigo, pp. 317-349 in *Le temps en éducation. Regards multiples*. Google e-book compilado por Carole St-Jarre e Louise Dupuy-Walker. Presses de l'Université du Québec. ISBN : 2760510735.
- Tardif, M., & Gauthier, C. (2005). *Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias*. Vozes. ISBN 9788532624260. Recuperado de:  
[https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a\\_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf](https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf)
- Toraille R. (1990). *L'Animation pédagogique aujourd'hui*. Google e-book. Editeur ESF. ISBN 9782710107811.
- Torreborre, C. (2013). *Rôle, sens et Fonction des Rituels Scolaires en Classe de Maternelle*. HAL Id: dumas-00862110. Recuperado de: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862110/document>

- Torres, L. L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Repositório da Universidade do Minho. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/5716>
- Torres, L. L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Universidade do Minho-CIEd. Revista Portuguesa de Educação, nº 21(1), pp.59-81. Recuperado de: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13919/10507>
- Turner, V., Abrahams, R. & Harris, A. (1997). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure* (e-book). Aldine Transaction. ISBN: 9780202011905. Recuperado de: [https://www.academia.edu/11040678/Victor\\_Turner\\_The\\_Ritual\\_Process.\\_Structure\\_and\\_Antisstructure](https://www.academia.edu/11040678/Victor_Turner_The_Ritual_Process._Structure_and_Antisstructure)
- UCP (2015). *Código de Ética e de Conduta*. Universidade Católica Portuguesa - UCP. Recuperado de: [https://www.ucp.pt/sites/default/files/2018-07/Co%CC%81digo.de\\_.E%CC%81tica.e.de\\_.%20Conduta%20da%20UCP.pdf](https://www.ucp.pt/sites/default/files/2018-07/Co%CC%81digo.de_.E%CC%81tica.e.de_.%20Conduta%20da%20UCP.pdf)
- Vannier, M. P., & Merri, M. (2015). *À quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels?* Recherches en Éducation Hors-Série. N° 8. Université de Nantes. ISSN 1954 3077. Recuperado de: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-8.pdf>
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Edições Uni-CV. Coleção Aula Magna Vol. 1. ISBN: 978-989-97833-2-4. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/266141245\\_-\\_O\\_Curriculo\\_e\\_o\\_Developolvimento\\_Curricular\\_Concepcoes\\_Praxis\\_e\\_Tendencias](https://www.researchgate.net/publication/266141245_-_O_Curriculo_e_o_Developolvimento_Curricular_Concepcoes_Praxis_e_Tendencias)
- Wagner, A. C. (2016). « *Champ* », *Sociologie, Les 100 mots de la sociologie*. Presses Universitaires de France, Collection « Que Sais-Je ? », p. 50-51. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/sociologie/3206>.
- Weber, M. (2019). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Google e-book. Tradução de Artur Morão. Edições 70. ISBN 9789724422046

- Wittgenstein, L. (1977). *Remarque sur le 'Rameau d'or' de Frazer*. Traduction de Jean Lacoste. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 16, septembre 1977. Questions de politique. pp. 35-42. <https://doi.org/10.3406/arss.1977.2566>.
- Wulf, C. (1998) *Mimesis et Rituel*. C.N.R.S. Editions, In: Hermès, La Revue, n°22, pp. 153-162. ISBN:227105513X. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1998-1-page-153.htm>
- Wulf, C. (2003). *Le rituel, formation sociale de l'individu et de la communauté*. Spirale. Revue de recherches en éducation, n°31, 2003. Anthropologie de l'éducation et de la formation, sous la direction de Francis Danvers et Régis Malet. pp. 65-74. <https://doi.org/10.3406/spira.2003.1410>.
- Wulf, C. (2005). *Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales*. Traduit de l'allemand par Nicole Gabriel. C.N.R.S. Editions, In: Hermès, La Revue, n°43, pp. 9-20. ISBN 2271063477. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3.htm>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Bookman. Recuperado de: [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinamentos básico e secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>



## Anexos

### Anexo A - Relato de Vida (exploratório de interações / relações sociais)



Relato de Vida Escolar escrito pelo punho de antiga Aluna/Docente

#### **1) Concepções sobre a forma como os rituais de interação podem influenciar a relação entre professor e aluno.**

Cumprimentava-se a professora, quando se entrava na sala de aula. - “Bom dia, senhora professora”.

De pé, rezava-se uma oração.

Só se sentavam quando a professora mandava.

Quando entrava alguém na sala todos se levantavam.

Havia sala de aula para rapazes e outra para raparigas.

No recreio brincava-se em conjunto. Recordo que as amizades entre as crianças eram grandes e chegaram até hoje. Quando nos encontramos, cumprimentamo-nos com muita alegria e simpatia, embora haja uma a quem nunca perdoei até aos dias de hoje. Foi a Clarinda que foi dizer à D. Júlia que eu fiz xixi fora da sanita (aquele tipo de sanitas rente ao chão).

Aos sábados havia uns trabalhos manuais. Bordadinhos, canto coral e varria-se a sala de aula, limpava-se o pó e enfeitava-se a jarra com flores.

Havia um manual de Moral e Educação que transmitia os valores como: a higiene, a ordem, a pontualidade, a delicadeza (“Não será verdadeiramente homem quem for grosseiro nas suas palavras e atos”). O respeito pelos professores, pelos pais, pelos governantes.

## **2) Frases daquele tempo (formadoras de consciências)**

“A escola é o lugar onde o Estado instrui as crianças que hão-de ser a Nação de amanhã”

“Na escola, uma única pessoa pode instruir os filhos de muitas famílias, enquanto os pais trabalham”

“O homem que depois de teus pais e teus avós mais deves respeitar é o teu mestre”.

“Saibamos viver com as nossas companheiras(os) de escola, para mais tarde sabermos viver como mulheres (homens)”

“Praticai sempre a caridade dando esmola àqueles que estão na miséria, aos doentes e a todos que sofrem fome e sede de justiça”

## **3) Sobre os professores e a ordem escolar (identidade, poder, autoridade e disciplina)**

Na minha instrução primária tive quatro professoras.

- D. Maria. Encontrei-a já no limite da idade, quase com 70 anos. Apesar da sua idade, sabia didatologia (como ciência que engloba a "tecnologia" e o saber observar, mas também o "Humanismo" incluindo a cultura do aprendente) e sabia pedagogia (relativa às suas práticas e discursos de ensino/aprendizagem). Tinha o cabelo todo branco com uma trança enrolada na nuca e na testa um caracol do cabelo. Vestia-se com sobriedade. Alta, com uma certa altivez.

Nasceu em 1882 e reformou-se no limite da idade, 70 anos. Ensinava as crianças com o seu exemplo de modéstia no viver e no vestir. Amante da natureza, não se cansava de dizer para respeitarem as andorinhas e falava do percurso destas avezinhas até nós: “Nunca sujem as águas” e contava os perigos que daí vinham. Desde muito jovem, na sua vida profissional, organizava a “Festa da árvore” onde todos os professores da zona colaboravam com os seus alunos.

Não me lembro de a ver maltratar alunos ou falar-lhes mal. Católica fervorosa, ocupava o lugar da frente, no primeiro banco, da igreja e, curiosamente, é esse que eu também ocupo presentemente. Como antiga aluna dela, eu nunca deixei de a visitar e de a ajudar naquilo que me foi possível. Morreu com 100 anos e era minha vizinha.

- Seguiu-se a professora Leonor que me deixou uma bela imagem. Era jovem e a sua imagem ficou-me até hoje, na minha mente. Tinha o cabelo preto, morena, de lábios pintados de vermelho e com um casaco vermelho. Amorosa nas palavras e nos afetos que transmitia às suas alunas. Se eu tivesse tido, sempre assim, uma professora teria ido muito longe nos meus estudos, porque dava gosto aprender.

Um dia disse-nos que ia embora, pois iria ser substituída pela mulher do professor. As garotas choraram muito abraçadas à sua cintura. Guardo até hoje a imagem dessa professora, educada, distinta, amorosa.

- Segue-se a D. Lurdes, esposa do professor dos rapazes. Talvez lhe fosse difícil gerir as quatro classes. Talvez o seu sistema nervoso não estivesse adequado ao ensino. Andava como um militar numa parada militar. Gritava alto e o seu pescoço ficava todo às manchas vermelhas. As meninas eram dóceis e educadas, mas, os insultos eram: - suas cavalgadas, suas bestas, suas “cameloides” ... Eu tinha dificuldade em aprender a tabuada e comecei a arrancar cabelos. Tinha muitos vômitos e comecei a ter as minhas primeiras enxaquecas. Era boa aluna em todas as matérias exceto na Matemática, mas com grande sacrifício consegui aprender a fazer todos aqueles problemas.

Passaram-se os anos e o destino fez-me encontrar a professora D. Lurdes perdida nas escadarias do Hospital de Sá da Bandeira, em Angola. Perguntei-lhe: - O que anda aqui a fazer, D. Lurdes? E ela respondeu-me: - A senhora enfermeira conhece-me? – Fui sua aluna. Seguiu-se um tratamento cordial entre as duas e, da minha parte, sem ressentimentos.

- Segue-se uma recém-formada que vem substituir a D. Lurdes, que rumou a Angola. Chamava-se Benvinda. Estava nos últimos meses da 4ª classe e já estava preparada para o exame. Falava bem com as alunas, ensinava, sabia estar. Preparou-me para eu ir fazer o

exame de admissão ao Liceu e fui a única menina dessa turma a seguir estudos e tirar um curso. Fui fazer o exame de admissão ao Liceu no Liceu Infanta D. Maria, em Coimbra.

Depois da escola primária ingressei num colégio particular, aqui na aldeia onde pagava mensalmente 150\$00.

Os meninos e as meninas vinham a pé das aldeias porque não havia transportes. Alguns vinham de bicicleta a pedal. Davam as aulas o diretor do colégio e uma professora de Francês e Português. Ia fazer o exame ao Liceu Infanta D. Maria, a Coimbra. Ia sempre com os meus pais de véspera, e dormíamos numa pensão da baixa. Depois íamos de elétrico. Era uma grande confusão para mim encontrar-me num Liceu com tanta gente e com professores distantes e frios. A vida é muito difícil.

Havia no colégio, um menino malvado que tinha por norma fazer pouco de mim e de outra menina que tinha o pai preso. Era mau, cruel, desumano, um monstro. Fiz queixa dele, lavada em lágrimas, ao diretor e ele disse-me que dissesse ao meu pai para se queixar no tribunal.

Os anos passaram... esse menino cresceu e não tirou nenhum curso. Casou e teve dois filhos que se drogavam e o encheram de vergonha. Acabou por morrer com um ataque cardíaco. O colégio está em ruínas e a campa do diretor votada ao abandono. Eu tinha vergonha de dizer ao meu pai o quanto era humilhada naquele colégio, quando afinal ele pagava tanto!

#### **4) Rituais**

- Os exames

A 4ª classe era feita na escola do nosso concelho. Nem todas as crianças conseguiam preparar-se num ano para este exame. O máximo de erros no ditado eram quatro. Aprendiam-se todas as serras de Portugal e das Províncias Ultramarinas, os rios e os caminhos de ferro. Em História de Portugal estudavam-se todos os reis, batalhas, casamentos, feitos heroicos... desenho, matemática, redação, ditados. O júri era constituído por dois professores desconhecidos. O exame era uma grande responsabilidade e revestia-se de um certo medo. As crianças estreavam um fato novo. Umas ficavam aprovadas e outras distintas. Raramente

havia reprovações porque só ia a exame quem realmente estava preparado. Prova escrita e oral (5 problemas; 1 ditado; 1 redação; 1 desenho; perguntas de ciências, geografia e história)

Quem fazia problemas errados ia ao quadro. Na prova oral havia perguntas de História, Ciências e Geografia.

- Mocidade portuguesa

Praticava-se na escola que eu frequentei, para rapazes e raparigas. Estilo militar, imposta aos alunos. Marchar e fazer saudação com o braço esticado. Eu odiava esses dias! Odiava a farda que tinha um cheiro detestável. Odiava essas cerimónias que nada tinham a ver com a minha forma de ser e estar na vida. Ritual para mim negativo.

- Récitas

Muito frequentes na minha escola. Eram os teatros. Momentos de poesia, danças, cantares. Ritual positivo

- Cantina

A escola possuía uma cantina que servia gratuitamente às crianças pobres o pequeno almoço e o almoço. Eu pedia sempre para lá comer os carolos, um prato de farinha de milho grosseiramente moído e também a sopa de couves. (sustentada por amigos da escola).

- Férias

Todos os anos as crianças iam passar férias à praia de Figueira da Foz. Quinze dias os rapazes e quinze dias as meninas. Alugavam lá uma casa e iam de comboio. Eu fui duas vezes.

Aprendi a ler no jornal “O Século”, cortando e juntando as palavras. Aos cinco anos já lia as notícias da Guerra. Da 2ª Guerra Mundial. Entusiasmavam-me os feitos das enfermeiras de guerra e dizia que quando fosse grande queria ser como elas.

- A figura do inspetor

O inspetor, de vez em quando, ia visitar as Escolas. Não batia à porta. Entrava e nós púnhamo-nos de pé. Depois mandava-nos sentar. Ia ver os cadernos dos alunos e conversava. O inspetor era uma figura que inspirava respeito. Professor de sua profissão.

- Curso Geral de Enfermagem

Em 1957 ingressei no Curso Geral de Enfermagem na Escola Dr. Ângelo da Fonseca, em Coimbra, depois de ter feito provas escritas, provas psicotécnicas e exames médicos.

Era obrigatório o internato para as alunas, mesmo para as que residiam com suas famílias em Coimbra. O regulamento do lar das alunas do curso geral de enfermagem era rigoroso. Aí constam obrigações religiosas segundo os preceitos da Igreja Católica, a higiene pessoal e do uniforme, o arranjo dos quartos e das roupas pessoais, as saídas, o receber das visitas, o atendimento do telefone e do correio. Era a política vigente, mas também a exigência de uma profissão que se queria afirmar pela dignidade e postura dos seus membros.

A campainha tocava às 6.30h para as alunas se levantarem e vestirem os uniformes.

Reuniam-se todas na sala para a oração da manhã.

Tomavam o pequeno-almoço.

Subia-se a escadaria monumental para o estágio nas enfermarias. De tarde eram as aulas.

O curso foi de uma grande dureza e grande sacrifício.

Cuidadosamente preparadas por professores que eram todos professores universitários. Terminei o curso em 1960.

Tirei ainda a especialidade de Obstetrícia e o Curso de Pedagogia e Administração Hospitalar, tendo tido a oportunidade de ministrar aulas de teóricas e práticas em Escola de Enfermagem.

Progredi na carreira vindo a ser enfermeira chefe.

Setembro 2019

## Anexo B - Guião de Entrevista - Docentes



**Objetivos Gerais:** Contribuir para aferir se as ações ritualizadas do professor: participam na sua construção identitária; sofrem interferência com a dispersão das suas atividades; contribuem para a manutenção da identidade cultural da escola e ordem escolar; ajudam a comunidade escolar a formar-se, manter-se e a negociar os seus conflitos.

**Âmbito da entrevista:** A docência, ritualizações, identidade e ordem escolar.

**Instrumento de observação:** Considerando como fundamental o contexto proporcionado durante a entrevista, como um terreno “gerador de significados”, que influenciam decisivamente a construção destes por parte dos participantes nesta investigação, procuro, enquanto entrevistadora, desempenhando o papel de facilitadora, promover a reflexão e proporcionar o diálogo e/ou conversações a respeito dos rituais de interação do docente, em esquema não rígido, deixando fluir a narrativa, “permitindo que o sujeito (entrevistado) discorra e verbalize os seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”(Rosa & Arnoldi, 2014, p.28).

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
0. Processo formal ou dos formalismos da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista. Os princípios éticos, o consentimento informado e o protocolo da entrevista.</li><li>• Expressar os princípios de confidencialidade a adotar.</li></ul>	<p>1.1 - Prestação das notas explicativas e informativas sobre o trabalho de investigação e desenvolvimento da entrevista, com vista à livre e esclarecida participação do interveniente no estudo.</p> <p>1.2 - Expressar a garantia de confidencialidade das informações recolhidas (através de nomes e locais fictícios).</p> <p>1.3 – Solicitar a consecução do Termo de Consentimento Informado, em duplicado.</p> <p>1.4 – Apresentar o Protocolo da entrevista em duplicado, solicitando a respetiva assinatura presencial.</p>
1. Processo motivacional da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista;</li></ul>	<p>1.5 - Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o perfil do entrevistador e sobre a investigação em desenvolvimento. Neste sentido será descrito ao entrevistado, de forma sucinta, o âmbito e os objetivos do trabalho de investigação.</p> <p>1.6 - Solicitar a colaboração do entrevistado para a recolha de dados</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>pertinentes de acordo com os objetivos elencados.</p> <p>1.7 - Requerer ao entrevistado a sua autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio e a sua autorização para a transcrição e utilização de recortes dos discursos recolhidos.</p> <p>1.8 - Informar o entrevistado que a entrevista lhe será remetida devidamente transcrita, para retificação ou complemento de informações.</p>
2. Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados sobre o percurso profissional e de vida escolar do entrevistado.</li> </ul>	<p>2.1 - Requerer, em traços gerais, os dados biográficos do entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade;</li> <li>- Formação;</li> <li>- Tempo de serviço;</li> <li>- Escolas onde lecionou;</li> <li>- Localização;</li> <li>- Contexto(s) histórico(s).</li> </ul> <p>Questão inicial a ser colocada:</p> <p>2.1.1 – Peça-lhe algumas informações de natureza pessoal: idade, formação, tempo de serviço, escolas onde lecionou, níveis etários dos alunos.</p>
3. Processo comunicativo, com avaliação da motivação, relação interpessoal e sintonia entre entrevistado e entrevistador, sendo induzida a participação na recolha de informações pertinentes sobre a docência que pratica ou praticou.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como o professor identifica, valoriza e legitima as práticas consagradas pelos usos/hábitos relacionais e pelas suas normas;</li> <li>• Analisar a regulação do docente através da ritualização resultante de experiências de vida, servindo de ponte entre os atores educativos,</li> </ul>	<p>3.1 – Questionar sobre os conceitos de ensino, do papel do professor e contributos para a construção da sua identidade e em resultado da história pessoal do entrevistado, das suas experiências de vida, dos seus contactos com outros docentes, na partilha de objetivos, regras e valores, entre outros, expressando a orientação do sentido das suas ações para a definição da sua identidade enquanto docente (profissional e social), podendo ser colocado o seguinte conjunto de questões de ordem motivacional:</p> <p>3.1.1 - Porque optou pela profissão de professor?</p>

	<p>em distintas comunidades, tempos e culturas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e a sua influência na ordem escolar;</li> <li>• Reconhecer os benefícios/prejuízos na criação de rotinas como normativos reguladores de comportamentos e geradores de cultura docente e ordem escolar.</li> </ul>	<p>3.1.2 - Como se define como professor relativamente à postura, valores e crenças?</p> <p>3.1.3 - Recuando ao seu tempo de estudante, pedia-lhe que me fizesse o retrato de um ou um conjunto de docentes cujas atitudes eram negativos para si e outros cujas atitudes eram positivos.</p> <p>3.2 - Recolher informações relativas às dimensões motivacional e construtora do entrevistado como docente, questionando sobre os fatores de realização pessoal, influências, experiências, heranças, (des)ânimo, através da seguinte questão:</p> <p>3.2.1 - Tanto hoje, como antigamente, há saberes, valores, rotinas, e maneiras de ser próprias da experiência escolar. Quais considera valiosos e quais considera obsoletos?</p> <p>3.3 - Coletar informações relativas às dimensões simbolizadora e valorativa e às dimensões reguladora e deontológica para a docência, questionando o entrevistado sobre a sua opinião acerca dos temas como o poder, a autoridade, o controlo, a legitimação, a justificação, os saberes, ..., assim como as regras, as normas, os usos, as posturas, os valores, a ética, as crenças, a missão, podendo ser colocado o seguinte conjunto de questões:</p> <p>3.3.1 - Pode identificar alguns rituais, hábitos, nas relações entre professores nos seus vários contextos, seja de trabalho ou em ambiente informal, por exemplo:</p> <p>3.3.1.1 - Na sala de professores?</p> <p>3.3.1.2 - Em reuniões?</p> <p>3.3.1.3 - Com as chefias?</p> <p>3.3.2 - Decorrente da anterior questão, considera que a cultura de escola se encontra refletida através das práticas daqueles rituais ou hábitos?</p>
--	--	---

		<p>3.4 – Reunir informações relativas às dimensões processual e representativa entre pares docentes, indagando o entrevistado sobre o processo relacional que utiliza ou utilizava, nomeadamente as estratégias de interação com os pares e restantes atores educativos, a imagem de si, o seu saber ser e o seu parecer, podendo ser colocado o seguinte conjunto de questões:</p> <p>3.4.1 - Considera que as suas marcas de trabalho individual, ou seja, a linguagem verbal e não verbal como a estruturação de ideias, a forma de interagir, os contactos interpessoais, a transmissão de uma imagem pessoal própria, influenciam a manutenção da sua identidade e a pertença ao grupo?</p> <p>3.4.2 - Como foi recebido pela primeira vez, na escola ou quando mudou de escola? Há alguma situação que tenha ficado na memória?</p> <p>3.4.3 - Como interage com os professores novos que chegam à escola?</p> <p>3.5 - Obter informações relativas às dimensões disciplinar e sancionatória do docente, bem como as dimensões de perpetuação e autenticidade envolvidas, questionando o entrevistado sobre os indicadores da cultura, da tradição, das vivências e histórias, e a sua envolvimento na conduta, na competência, nos valores, na legalidade e obrigações da sua pessoa, enquanto docente, podendo ser colocado o seguinte conjunto de questões:</p> <p>3.5.1 - Relativamente aos fatores que influenciam os seus rituais no exercício da sua atividade, em que medida considera a sua ação: livre ou condicionada?</p> <p>3.5.2 - Para si, qual é papel do professor: lecionar ou deve ter, também, outros</p>
--	--	---

		<p>papéis ligados a outras áreas que não o ensino-aprendizagem?</p> <p>3.5.3 - Ao longo do seu trabalho como docente, apercebeu-se de modificações curriculares, em temas ou outros conteúdos fixados superiormente, que teriam conotações ou influências próprias?</p> <p>3.5.3.1 - Essas situações alteraram os seus rituais? Em caso afirmativo, de que modo?</p> <p>3.5.4 - Como é que percebe o contributo e operacionalização de atividades transversais ou outras mudanças como as novas funções técnico administrativas, relativamente às rotinas que criou ao longo do seu trabalho como docente?</p> <p>3.5.5 - Em que medida a situação de confinamento devido ao COVID19, alterou os seus rituais, seja com professores, seja com alunos?</p> <p>3.5.6 - Qual a importância dos rituais para regular os comportamentos e criar uma ordem escolar?</p>
<p>4. Encerramento da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher as impressões do entrevistado sobre a entrevista;</li> <li>• Promover a aceitação do encerramento da entrevista;</li> <li>• Recapitular sucintamente os principais aspetos recolhidos na entrevista.</li> </ul>	<p>4.1 - Recapitular os principais elementos recolhidos e indagar as impressões do entrevistado sobre a entrevista, verificando se tem algo a acrescentar, podendo ser colocada a questão:</p> <p>4.1.1 - Tem algo mais a acrescentar sobre assuntos relativamente aos quais eu não o tenha questionado?</p> <p>4.2 - Agradecer a participação do entrevistado, expressando apreço:</p> <p>4.2.1 – Distinguindo os seguintes pontos mais importantes que referiu (...), tenho por fim, agradecer a sua disponibilidade ao conceder-me esta entrevista.</p>

**Anexo C – Termo de consentimento informado**



**Termo de Consentimento Informado**

Investigação no âmbito de uma tese académica de doutoramento em Ciências de Educação da Faculdade de Educação e Psicologia do Polo do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Título

**RITUAIS DE INTERAÇÃO DO DOCENTE  
ARQUEOLOGIA DA RECIPROCIDADE AÇÃO/REAÇÃO**

Eu, abaixo-assinado  (nome completo do indivíduo participante do estudo) , fui informado que o trabalho de investigação acima mencionado procura verificar como a prática interativa do docente se organiza em torno de ações construídas em relação ao meio escolar num conjunto simbólico de hábitos e rotinas em autenticidade e perpetuação por via de conteúdos, de experiências, pensamentos e heranças. Assim, a trabalho pretende explorar se os rituais participam na construção identitária do professor, envolvendo a adesão inconsciente, a uma ordem simbólica que contribui para a manutenção da identidade cultural da escola, em oposição às formas de eufemismo de grupos de pressão social e estatal.

Sei que neste estudo está prevista a realização de entrevistas tendo-me sido explicado em que consistem.

Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o seu anonimato.

Sei que posso recusar-me a participar ou interromper a qualquer momento a participação no presente estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado e também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

A Investigadora \_\_\_\_\_, O professor entrevistado \_\_\_\_\_



**Protocolo de entrevista**

A entrevista em curso, dirigida a docentes aposentados e em exercício, insere-se na investigação de Doutoramento em Ciências de Educação, intitulada: *Rituais de Interação do Docente - Arqueologia da Reciprocidade Ação/Reação*, da autoria de Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral, sob orientação das Professoras Doutoras Luísa Mota Ribeiro e Isabel Baptista, na Universidade Católica Portuguesa, polo do Porto.

À semelhança de tese em construção, a entrevista tem os seguintes objetivos:

- i. Compreender como o professor identifica, valoriza e legitima as práticas consagradas pelos usos/hábitos relacionais e pelas suas normas;
- ii. Analisar a regulação do docente através da ritualização resultante de experiências de vida, servindo de ponte entre os atores educativos, em distintas comunidades e culturas;
- iii. Identificar os fatores perturbadores do desempenho ritualizado do professor e a sua influência na ordem escolar;
- iv. Reconhecer os benefícios/prejuízos na criação de rotinas como normativos reguladores de comportamentos e geradores de cultura docente e ordem escolar.

A referida entrevista, semiestruturada, poderá vir a ser realizada em uma ou duas sessões, numa duração acumulada prevista até 60 minutos, sessões essas que serão gravadas e posteriormente transcritas. O texto será facultado ao entrevistado que procederá a alterações, momento a partir do qual será considerado como texto final.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos da referida investigação sendo garantido o anonimato através da omissão de dados e referências que permitam identificar o entrevistado.

Porto, 01 de maio de 2020

A Investigadora

O professor entrevistado

---

**Anexo E – Enumeração do âmbito das questões ou dos discursos recolhidos nas entrevistas**

---



- 
- 00 Identificação
- 
- 01 Por que escolheu ser professor
- 
- 02 Autodefinição como professor
- 
- 03 Professores com rituais negativos
- 
- 04 Professores com rituais positivos
- 
- 05 Marcas de trabalho/encenação de vida
- 
- 06 Rotinas e Interações entre professores em contexto informal
- 
- 07 Rotinas e Interações entre professores em contextos de trabalho
- 
- 08 Rotinas com a Direção
- 
- 09 Rotinas institucionais do professor
- 
- 10 Cultura Escolar
- 
- 11 Ritual de passagem - Chegada a uma nova escola
- 
- 12 Atividade livre ou condicionada
- 
- 13 Papel do professor: ensinar ou outras atividades.
- 
- 14 Cidadania e flexibilização curricular
- 
- 15 Desânimo e mal-estar docente
- 
- 16 A importância dos rituais para regular comportamentos e criar uma ordem
-

---X---