

Entre o modelo magistral e a responsabilidade social: controvérsias em torno da avaliação dos professores e a concepção “justa” do mandato docente

*Between the magisterial model and social
responsibility: controversies surrounding the evaluation
of teachers and the "just" conception of the teaching
mandate*

PEDRO CAETANO

LUÍS GOUVEIA

RESUMO

O presente artigo debruça-se sobre as controvérsias em torno da reforma do Estatuto da Carreira Docente ocorrida em Portugal no ano de 2007, enquanto questão intimamente ligada à problemática dos juízos morais e políticos plurais em torno de o que é ser *um bom profissional de ensino num contexto de incerteza*. Esta reforma em particular tem como propósito central introduzir um modelo de avaliação mais diferenciador em termos de progressão na carreira, expondo

dessa forma juízos distintos por parte destes profissionais de ensino relativamente ao modelo de profissionalidade e funções docentes. Uma vez que qualquer ato de avaliação pressupõe uma qualificação a partir de *ordens de grandeza* específicas, o propósito é então o de lançar um olhar sobre algumas das controvérsias que o modelo de avaliação suscita no seio da classe profissional através dos sentidos morais evidenciados pelos atores. Os dados recolhidos em cinco estabelecimentos de ensino públicos, com destaque particular para dados recolhidos de um questionário por cenários aplicado a professores do Ensino Básico e Secundário (Ensino Fundamental e Médio), fornecem o suporte empírico para uma análise a partir do quadro teórico de Boltanski e Thévenot.

Palavras-chave: Estatuto da Carreira Docente; Professores, Sociologia Pragmática

ABSTRACT

This article focuses on the controversies surrounding the Teaching Career Statute reform that took place in Portugal in 2007, as an issue closely linked to the problematic of the plurality of moral and political judgments around what is to be a *good teaching professional in a context of uncertainty*. This reform has the central purpose of introducing a more differentiating model of evaluation in terms of career progression, thus exposing different judgments among these professionals regarding the model of professionalism and teaching functions. Since any act of evaluation presupposes a qualification built on specific *orders of worth*, the purpose is then to analyse some of the controversies that the evaluation model raises within this professional class through the moral senses evidenced by the actors. The data collected in five public schools, with particular emphasis on data collected from a scenarios survey applied to Basic and Secondary School teachers, provides the empirical support for an analysis under the theoretical framework proposed by Boltanski and Thévenot.

Keywords: Teaching Career Statute; Teachers; Pragmatic Sociology

1. A “REVOLUÇÃO KEPLERIANA” NA EDUCAÇÃO E O DESEMPENHO DOCENTE COMO FOCO CONSAGRADO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

É bem conhecida a expressão “*revolução copernicana*” na educação para designar a extraordinária reviravolta encetada por Rousseau (1990) com a sua obra *Emílio*: a de colocar a criança e o adolescente no centro do processo educativo à semelhança da modificação operada por Nicolau Copérnico de fixar o sol no centro do movimento cósmico. Uma mudança gravitacional tão decisiva quanto comprometida e polémica, pois se ela foi acesamente defendida por pensadores como Dewey (2002) já no dealbar do século passado, ainda hoje, contudo, possui os seus detratores (MÓNICA, 1997), partidários de uma educação norteada pelos ideais da disciplina e da excelência. Não obstante, a “*revolução copernicana*” na educação, pautada por uma concepção de autenticidade humana e ferozmente contra o dirigismo educativo, encontra-se na raiz das pesquisas modernas

centradas na aprendizagem e na didática, bem como dos estudos de psicologia do desenvolvimento de origem piagetiana.

A concepção rousseauista da educação peca, porém, pelos seus pressupostos simultaneamente simplistas e fixistas da relação gravítica entre o educando e o educador. Na verdade, e prolongando o paralelismo entre a história da astronomia e a história social e política da educação, tanto o sistema astronômico como o sistema educativo não se compaginam com uma esfera perfeita. Foi Johannes Kepler o primeiro a demonstrá-lo. A teoria de Kepler, embora sendo uma teoria heliocêntrica, reconheceu que o sol não está situado no centro das órbitas; ao invés, constitui um dos seus focos. Kepler provou que as órbitas são aproximadamente elípticas, ainda que os planetas mais próximos do Sol percorram órbitas sensivelmente circulares. O astrônomo e matemático alemão mostrou também que, para além das órbitas elípticas, existem astros (como os cometas) que mobilizam trajetórias parabólicas ou hiperbólicas. Em suma, os pontos nestas trajetórias não se encontram todos sempre à mesma distância do sol, existindo pontos de maior afastamento e de maior proximidade. Do mesmo modo que, numa relação pedagógica, existem alunos que se encontram mais próximos ou mais distantes de um educador, podendo, inclusivamente, essa distância variar ou ser combinada ao longo do processo educativo. A “*revolução kepleriana*” complementa assim a “*revolução copernicana*”, fazendo deslocar o objeto de pesquisa da rigidez magistral da equidistância para o estudo da forma e da orientação das trajetórias. Exatamente como a relação pedagógica se constrói com um primeiro foco no aluno — o sol — e com base num processo combinatório de diferentes envolvimentos.

O segundo foco de construção da forma das trajetórias pedagógicas permanece, de certo modo, em aberto. Ele é objeto da pesquisa científica e fonte de preocupação das políticas públicas. Neste sentido, os investigadores que procuram isolar os fatores responsáveis pela variação dos resultados da aprendizagem reconhecem atualmente que o principal fator se deve às diferenças “naquilo que os alunos trazem para a escola — as suas capacidades e atitudes, e à escolaridade média dos elementos da família e da comunidade envolvente” (OECD, 2005, p. 2). No entanto, e porque “estes fatores são difíceis de contrariar pelas políticas públicas, pelo menos a curto prazo”, os estudos indicam igualmente “que as variáveis mais suscetíveis à ação das políticas públicas são fatores relacionados com os professores e o ensino” (OECD, 2005, p. 2). Pelo que se completa o movimento contrário dos alunos para os professores e se define o segundo foco das trajetórias: a influência da qualidade do ensino e, mais concretamente, dos professores,

independentemente de todas as outras variáveis escolares intervenientes no sucesso escolar dos alunos como sejam as variáveis organizacionais e ambientais.

Ainda segundo a mesma fonte da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OECD na sigla em inglês), os estudos focados no perfil do professor com sucesso na aprendizagem dos seus alunos revelam a existência de “muitos aspetos importantes na qualidade do ensino que não são capturados pelos indicadores comumente usados tais como as qualificações, a experiência e as habilitações académicas” (OECD, 2005, p. 2). Consequentemente, outros indicadores de natureza mais qualitativa têm sido explorados enquanto fatores susceptíveis de influenciar a construção e o sucesso da relação pedagógica: “a capacidade de transmitir ideias; de criar ambientes favoráveis à aprendizagem; de promover uma relação positiva com os alunos; ser entusiástico e criativo; e de trabalhar efetivamente com colegas e com os pais” (OECD, 2005, p. 2). Com efeito, as investigações tendem a concentrar-se sobremaneira no desempenho docente, particularmente naquilo que se refere às atitudes e envolvimento dos professores na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

É neste quadro que, em 2007, se observou em Portugal, com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, uma significativa alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD). Neste documento legislativo, no seu articulado inicial, pode ler-se como a formação contínua “em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente”. Acrescentava-se, além disso, que “a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo” (DL N.º 15/2007). O documento instituiu ainda a criação de duas carreiras paralelas: a de professor titular e a de professor, hierarquicamente subordinada à primeira. Em todo caso, a progressão nas carreiras estaria dependente do preenchimento de vagas — previamente estabelecidas —, da avaliação de desempenho e, para a carreira de professor titular e de admissão à profissão, de uma prova pública de acesso. A vigência desta lei acabou por ser curta, dada a controvérsia que a mesma suscitou na classe docente. Em 2009, o mesmo executivo governamental ainda introduziu ligeiras alterações à lei através do Decreto-Lei N.º 270/2009, abreviando o tempo de progressão e criando um escalão intermédio entre as duas carreiras na profissão. Contudo, menos de um ano depois, e pelo Decreto-Lei N.º 75/2010, “por fim, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares”.

A efetivação do processo de avaliação de desempenho permanece atualmente como um dos principais desideratos na carreira docente. Ela abrange quatro grandes domínios de atuação: 1) a vertente profissional e ética, concebida com um caráter transversal ao exercício da profissão; 2) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que compreende as dimensões seguintes: a) a preparação e organização das atividades letivas; b) a realização das atividades letivas; c) a relação pedagógica com os alunos; e d) o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; 3) a participação na escola e relação com a comunidade educativa, que diz respeito às seguintes dimensões: a) o cumprimento do serviço letivo e não letivo; b) o contributo dos docentes para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades; c) a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; d) a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação; e, por fim, 4) o desenvolvimento e formação profissional. Apesar disso, o cerne do processo encontra-se nos domínios da relação pedagógica e da relação com a escola e a comunidade educativa. Este último talvez seja aquele que introduz uma maior novidade no trabalho educativo dos professores. Ele requer provas de participação do docente nas estruturas pedagógicas e do seu comprometimento com o projeto educativo da escola e da comunidade onde ela se insere. O mesmo significa que o projeto individual do docente terá que se coadunar com o projeto e as linhas de atuação mais vastos da escola e da comunidade. Dito de outra maneira, este domínio refere-se cirurgicamente ao grau de atividade do docente e à avaliação por parte das direções escolares sobre o contributo de mais-valia que o docente traz à escola.

1.1. As qualidades do profissional de ensino colocadas à prova: a reforma do estatuto da carreira docente de 2007 como o pomo de discórdia

Entre os anos de 2007 e 2010, Portugal é palco de grande turbulência no setor educativo e na relação entre os docentes, sindicatos e governo, sendo particularmente em 2008 que o mal-estar entre as partes adquire maior visibilidade pública. Diversas manifestações da classe docente têm lugar no espaço público ao longo do ano, sendo que duas manifestações ocorridas na capital do país adquirem particular impacto mediático pela sua dimensão: na primeira, a 8 de março de 2008, contam-se 100 mil membros da classe docente em protesto; a 8 de novembro, o número de manifestantes ascende aos 120 mil (DN, 9 de Março de 2008; DN, 9 de Novembro de 2008) — números que, dando prova de

uma forte mobilização, são um sinal expressivo de insatisfação instalada no seio desta classe profissional.

Este movimento de contestação tem na reforma do principal diploma legal regulador da atividade deste grupo profissional¹ — o Estatuto da Carreira Docente (daqui em diante ECD) — a sua causa central. Publicada em Diário da República em 2007 (D-L 15/2007), a revisão daquele que é o documento pilar da maquinaria cultural jurisdicional (ABBOTT, 1988) em que assenta o mandato e licença profissional dos professores tem como desiderato fundamental a instauração de um novo modelo de avaliação dos professores.

Respalhada na crítica a uma avaliação de desempenho anteriormente existente que, como referido no ponto anterior, redundava num procedimento burocrático sem consequências efetivas do ponto de vista da progressão na carreira, a reforma pretende estabelecer “um novo regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento na carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito” (D-L 15/2007, p. 501-2).

A avaliação estrutura-se em dois princípios. Em primeiro, procura instituir uma diferenciação pelo mérito, através de um modelo de avaliação com mecanismos que diferenciem, que distingam (sobretudo através de quotas para cada estabelecimento de ensino no acesso às várias classificações atribuídas). Em segundo, e como consequência dessa mesma diferenciação, a divisão da carreira em duas grandes categorias — *professor* e *professor titular* — com conteúdo funcional distinto e uma relação hierárquica entre si (tendo o professor titular acesso exclusivo a responsabilidades de coordenação pedagógica).

Fonte de disrupção no *hábito profissional* dos professores, o propósito é então o de lançar um olhar sobre algumas das controvérsias que o modelo de avaliação e a sua aplicação nas escolas suscita no seio da classe profissional através dos sentidos morais evidenciados pelos atores sobre o que é ser *um bom profissional de ensino* num *contexto de incerteza* — adquirindo centralidade nessa análise o quadro teórico proposto por Luc Boltanski e Laurent Thévenot (BOLTANSKI & THÉVENOT, 2006 [1991]; THÉVENOT, 2006). Alguns dos dados recolhidos no âmbito de um projeto de investigação² entre 2012 e 2015, envolvendo diferentes técnicas de pesquisa³ aplicadas em

¹ São concretamente abrangidos pelo referido diploma os educadores de Infância e os professores do Ensino Básico e Secundário (equivalentes, respectivamente, aos que no Brasil atuam em “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”).

² Os dados empíricos são recolhidos no âmbito de um projeto de doutoramento intitulado “Por que se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do

cinco escolas do sistema de ensino público português⁴, fornecem o suporte empírico para este artigo. Neste caso particular, são privilegiados alguns dos dados recolhidos no âmbito de um inquérito por cenários aplicado.

1.2. A tensão entre a dimensão “ensino e aprendizagem” e a “relação com a comunidade escolar”

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, publicado em Diário da República, veio regulamentar os mecanismos de aplicação do sistema de avaliação e progressão para os professores, concretizando os princípios orientadores descritos no ECD de 2007.

Segundo o diploma, a avaliação de desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões: além do desenvolvimento e formação profissional, incide sobre o “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, bem como a “participação na escola e relação com a comunidade escolar” (D-R n.º 2/2008). Neste último caso, envolve a participação e dinamização de atividades e projetos que compõem o plano anual de atividades do estabelecimento de ensino. Trata-se, pois, do trabalho de “Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares [...], incluídas no plano de

ensino básico e secundário em função de juízos plurais sobre *o que é um bom professor num contexto de incerteza*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/80811/2011).

³ O trabalho de campo assenta em três grandes técnicas de recolha de dados. Em primeiro lugar, entrevistas semidiretivas a professores. São realizadas oito em cada escola. Paralelamente, é aplicado um questionário por cenários, sendo a amostra constituída a partir dos dados estatísticos recolhidos de cada uma das cinco escolas, e considerando as variáveis “gênero”, “área disciplinar” e “vínculo profissional”. Por fim, é realizada uma observação direta com especial enfoque num dos estabelecimentos de ensino (escola “B”) e abrangendo diferentes espaços e situações: situações de interação *informal* com os pares (sobretudo sala dos professores e zona de refeição) além de contextos *formais* de interação com alunos (salas de aula) e com os pares (como reuniões de conselhos de turma).

⁴ Os estabelecimentos de ensino foram escolhidos tendo em conta o pressuposto metodológico de obter públicos escolares social e geograficamente contrastantes. A escola “A” situa-se num município a norte de Portugal, com alunos majoritariamente filhos de pequenos agricultores e empresários com baixas qualificações escolares. A escola “B” situa-se no centro do município de Lisboa (a capital portuguesa) e alberga uma população estudantil socialmente diversa, registrando-se uma muito significativa presença de alunos de famílias carenciadas e beneficiárias de Apoio Social Escolar. A escola “C” situa-se num município adjacente ao município de Lisboa e apresenta uma população estudantil onde predominam alunos oriundos de classe média. A escola “D”, localizada no centro de Lisboa, conta com uma população escolar composta por significativos contingentes de alunos oriundos da classe média alta, registrando-se em maior percentagem os pais ou encarregados de educação com habilitações superiores. Por fim, a escola “E”, situada num município do sul-interior de Portugal, apresenta um perfil de alunos majoritariamente oriundos de classes populares.

atividades ou projeto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar” (D-L 15/2007, p. 507).

Ora, um dos pontos de controvérsia que o modelo de avaliação gera prende-se juntamente à tensão entre a importância atribuída ao trabalho para a escola — em particular as atividades extracurriculares do projeto educativo do estabelecimento de ensino — e dimensão relativa do trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula.

As entrevistas realizadas a docentes numa fase exploratória do projeto de investigação indicam justamente esta tensão nas denúncias de injustiça geradas pelo modelo de avaliação. É o que ilustra este excerto de uma entrevista:

[...] Esses professores, como eu, o que **sentiram é que realmente estavam a ser preteridos por coisas muito menos importantes do que ser bom professor**. [...] as pessoas muito mais novas que também já vêm com estas ideias todas das Universidades. E vêm obviamente com outra força de trabalho. **Não é agora com 50 anos que se vai adaptar a essas coisas, quando para ele ser professor antigamente era dar aulas. Agora são mais coisas. Acho bem, mas não podem ser postas ao mesmo nível que dar aulas. Senão corremos o risco de um péssimo professor que nem sabe o que está a ensinar, mas porque faz lá fora uma séria de coisas só “para inglês ver” seja considerado melhor do que os outros.** [...] **Principalmente, os mais novos, lá está. Trabalham muito para esses indicadores. Têm que se adaptar.** Se está feito assim tem-se que dançar conforme a música que toca. Eu também não os condeno propriamente. **Agora, eles vêm com mais aptidão para esse tipo de jogos do que nós. Nós encaramos mais o professor, não só a dar aulas, claro, mas o seu papel principal é ali.**

(Gênero feminino; 26 anos de atividade; docente de Matemática)

Ressalta desta entrevista a crítica da docente ao que considera ser um peso excessivo que na grelha de avaliação, aplicada no período de implementação do referido modelo de avaliação, é atribuído à componente do envolvimento na comunidade escolar — referindo-se, em particular, a projetos desenvolvidos pelos professores no âmbito de atividades extracurriculares. No posicionamento crítico da docente, é o trabalho de relação com os alunos no espaço da sala de aula que deve ser objeto de investimento de um *bom profissional de ensino*, relegando a componente extracurricular para segundo plano (“não só a dar aulas, claro, mas o seu papel principal é ali”). Por outro lado, na sua argumentação parece estabelecer ainda uma dicotomia entre professores “mais novos” — que revelam “mais aptidão” para o que considera ser um *trabalho para os indicadores* — e os docentes mais

velhos, que se querem relacionar com os alunos nas componentes educativa e instrutiva enquanto “papel principal” do professor.

Ora, qualquer ato de avaliação pressupõe uma qualificação a partir de *ordens de grandeza* específicas, uma diferenciação a partir de princípios de equivalência através dos quais é definido o estado de grandeza de cada avaliado (BOLTANSKI & THÉVENOT, 2006 [1991]). No caso da docente entrevistada, embora exista uma perspectiva crítica tendencialmente desvalorizadora do trabalho no âmbito da componente não-letiva (“estavam a ser preteridos por coisas muito menos importantes do que ser bom professor”), parece predominar, no juízo que ela constrói, outro regime que não o de ação justa — nomeadamente, o regime de familiaridade (THÉVENOT, 2006) na concepção do papel do professor. Enquanto no caso dos docentes “mais novos” a socialização científica e profissional nas instituições de ensino superior de formação de professores incorpora uma concepção da atividade docente mais complexa do ponto de vista do papel docente — aberta a diferentes modalidades pedagógicas de aproximação dos alunos ao ensino (e que incluem as atividades extracurriculares) —, no caso das gerações precedentes predomina um modelo pedagógico centrado eminentemente nos saberes disciplinares (FELOUZIS, 2009 [1998]). É esta familiaridade com um papel de professor *tradicional* que a entrevistada manifesta no seu discurso e que o modelo de avaliação vem pôr em causa.

A partir do que surge como um importante ponto de discórdia entre os docentes relativamente ao modelo de avaliação implementado, foi construído, no âmbito do projeto de investigação, um cenário do questionário centrado justamente sobre esta controvérsia.

O questionário por cenários⁵ foi construído a partir de entrevistas exploratórias previamente realizadas a docentes. Esta abordagem caracteriza-se por se centrar nas capacidades críticas dos atores. Perante uma narrativa hipotética, mas verosímil — reconhecível para os inquiridos de acordo com as suas experiências — e dilemática, os inquiridos são convidados a optar entre diferentes possibilidades de caminho para a resolução do problema que é ali colocado. São concretamente sugeridas cinco a seis hipóteses possíveis para a resolução da situação, pedindo-se, em seguida, uma redação da justificação para a opção escolhida como a *mais injusta*, expondo o inquirido dessa forma o seu posicionamento crítico e sentidos de justiça em face da situação descrita. Esta operação crítica implica por parte dos inquiridos que adotam aquilo que Thévenot (1990; 2006)

⁵ O questionário foi aplicado a docentes habilitados para lecionar no Ensino Básico e Secundário das cinco escolas que constituem a amostra do projeto de investigação (ver notas 3 e 4). Foram validados 112 questionários.

designa a ação que convém, apoiando-se em diferentes regimes de envolvimento de ação de acordo com as particularidades da narrativa apresentada.

O cenário que se segue, e que integra o questionário aplicado, aborda então a controvérsia entre duas docentes em torno de um processo de avaliação.

Paula é uma professora de Matemática que demonstra grande profundidade de conhecimentos na sua área científica, granjeando por isso grande respeito entre os seus pares. Privilegia, contudo, o trabalho de preparação intensivo das aulas, onde evoca vários autores para além do que está previsto no programa, procurando com isso entusiasmar os seus alunos pela disciplina. Para se dedicar inteiramente às suas aulas prefere não se envolver na organização de quaisquer atividades extracurriculares.

Por seu turno, Susana, apesar de não evidenciar um conhecimento científico tão profundo, não mobilizando mais saberes para além do que está no programa, desenvolveu durante o último ano letivo um grande esforço para cumprir outros indicadores de desempenho que estão contemplados nos critérios da grelha de avaliação: organização de visitas de estudo, exposição de trabalhos de alunos, dinamização de um clube de matemática, entre outras atividades para além das aulas.

No final do processo de avaliação no ano letivo decorrido, é atribuída a Susana uma melhor classificação.

Perante o resultado, Paula protesta junto da comissão de avaliação. Como escreve na reclamação, “Premiam quem andou todo o ano a trabalhar só para os indicadores?”

O cenário descreve o que pode ser interpretado como dois perfis distintos no que respeita à relação com a atividade docente. Uma professora (Paula) destaca-se dos pares pelo profundo conhecimento científico da área disciplinar que leciona e que coloca a serviço da tarefa de ensino em contexto de sala de aula — em prejuízo de qualquer investimento na componente extracurricular. Representando outro modelo-típico de exercício do mandato docente, outra professora (Susana) é descrita como evidenciando um grande dinamismo e empenho no desenvolvimento de atividades extracurriculares que compõem o plano anual atividades do seu estabelecimento de ensino (um dos documentos centrais de gestão das escolas em Portugal).

Estas duas docentes, cada uma representando perfis diferenciados, e em grande medida contrastantes, na concepção e desempenho do trabalho docente, são colocadas neste cenário numa situação de avaliação em que à segunda docente é atribuída uma classificação superior. No cenário fica subentendido que o trabalho desenvolvido no âmbito das atividades extracurriculares foi decisivo na atribuição dessa classificação.

A primeira docente (Paula) contesta a forma como é qualificada, isto é, denunciando na sua justificação o que entende ser uma injustiça relativamente à composição de ordens de *grandezas* manifestas no mecanismo de avaliação em concreto; manifesta um desacordo em torno da medição das *grandezas* das duas pessoas envolvidas e, por extensão, do *princípio superior comum* por referência ao qual são definidas as grandezas dos indivíduos em presença (BOLTANSKI & THÉVENOT, 2006 [1991] — nomeadamente, o privilégio do trabalho colaborativo, em prol do projeto educativo do estabelecimento de ensino (*cité* cívica), em detrimento da profundidade de conhecimento científico demonstrada (*cité* inspirada).

Na sua concepção, procura-se então neste cenário a descrição, de forma contrastada, de dois modelos possíveis de exercício da atividade docente, de modo a analisar, à luz de uma sociologia pragmática, os juízos críticos que os inquiridos dirigem a ambos os modelos. E numa primeira análise sucinta dos resultados a partir das seis proposições dadas a escolher aos inquiridos, verifica-se que entre os docentes inquiridos, na ótica do *mais injusto*, as proposições às quais foi atribuída maior percentagem correspondem às opções A, C e E, a seguir descritas.

Por um lado, 37,3% dos inquiridos consideram a hipótese de a docente Susana ter melhor classificação — materializada na proposição (A) — a *mais injusta*. Por outro, 19,1% dos inquiridos consideram a hipótese de a avaliação cingir-se apenas à componente letiva (C) a *mais injusta*; da mesma forma, 29,1% dos inquiridos consideram a hipótese de as atividades extracurriculares não serem um elemento susceptível de ser contabilizado na avaliação individual dos professores (E) como a *mais injusta*.

As respostas dos inquiridos na ótica do *mais injusto* parecem indicar, pois, uma distribuição das perspectivas críticas em torno de dois polos: os docentes que parecem considerar a hipótese de a docente Paula ter melhor classificação como a solução *mais injusta* — reconhecendo menor importância às atividades extracurriculares enquanto componente do trabalho docente em contraposição com o trabalho em sala de aula; por outro, os inquiridos que consideram como a solução *mais injusta* a avaliação circunscrita ao trabalho em sala de aula e que desconsidera as atividades extracurriculares (perspectiva materializada nas proposições C e E).

Para compreender os sentidos de justiça subjacentes à escolha das proposições é importante, contudo, captar as nuances das respostas dos inquiridos através das justificações que redigem em função da proposição que consideram *mais injusta*. As

justificações permitem compreender com maior profundidade quais os regimes de ação que os inquiridos mobilizam perante o dilema apresentado no cenário.

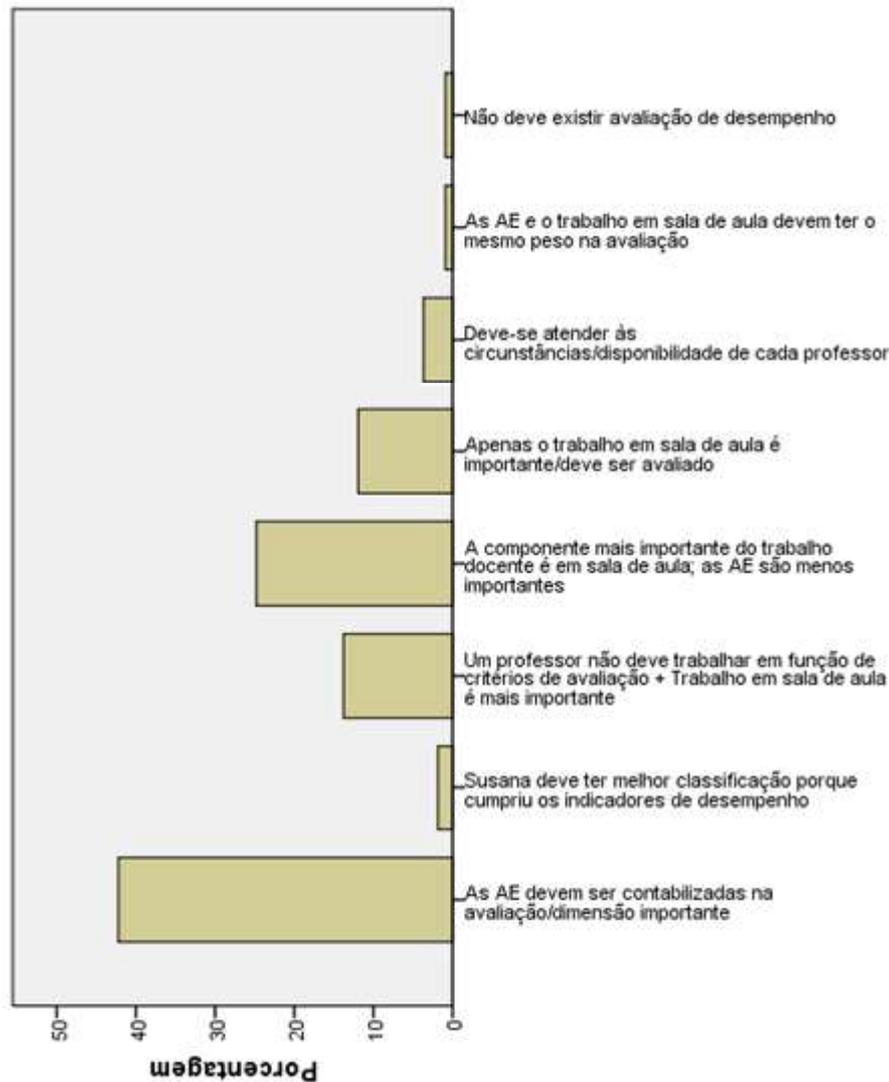
Num primeiro momento de análise, as justificações são objeto de uma categorização, sintetizando o investigador a posição de cada inquirido. Criadas as categorias, obtém-se uma representação estatística da distribuição das respostas.

Considerando as categorias com maior expressividade na amostra (figura 1), verifica-se então que a categoria “As AE (Atividades Extracurriculares) devem ser contabilizadas na avaliação/são uma dimensão importante” leva significativa vantagem sobre as restantes. Entre os inquiridos, 41,3% reconhecem às atividades extracurriculares uma importante dimensão do trabalho docente, a par com a componente letiva.

Por outro lado, a perspectiva de enfoque no trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, a sua maior importância na avaliação de um professor surgem repartidas por duas categorias: “A componente mais importante do trabalho docente é em sala de aula/as AE são menos importantes” (24,8%), “Um professor não deve trabalhar em função de critérios de avaliação + trabalho em sala de aula é mais importante” (13,8%).

Existe ainda um terceiro grupo que adota uma perspectiva do ofício docente que tem na componente letiva o espaço fundamental do exercício da atividade profissional, onde as qualidades de um docente são colocadas à prova, com a conseqüente *invisibilização* das atividades extracurriculares na avaliação docente. Correspondem a 11,9% os inquiridos a considerar que “Apenas o trabalho em sala de aula é importante/deve ser avaliado”.

Gráfico 1: Quadro-resumo das respostas



Feita esta discrição inicial dos resultados obtidos a partir do trabalho de categorização, impõe-se então analisar com maior pormenor as justificações aventadas pelos inquiridos, de forma a compreender em que gramáticas os atores se situam perante o dilema apresentado – estando subjacentes a essa apreciação as concepções dos inquiridos em torno do ofício docente e sobre o que é ser bom profissional de ensino. Se a avaliação pressupõe uma ordenação em função de um *princípio superior comum*, através das respostas é possível analisar com maior detalhe os *regimes de justificação* mobilizados pelos inquiridos a partir do dilema lançado pelo cenário. A introdução da redação da justificação num questionário por cenários tem a faculdade de permitir uma análise mais *fina* das

divergências e nuances nas perspectivas dos docentes – possibilitando, em última instância, formar um mosaico mais pormenorizado da diversidade de posições em confronto.

2. EIXOS REFERENCIAIS DISTINTOS EM TORNO DE O QUE É SER UM PROFISSIONAL DE ENSINO: AS DIFERENTES COMPOSIÇÕES ENTRE O MUNDO *DOMÉSTICO*, *INSPIRADO*, *INDUSTRIAL* E *CÍVICO*

a) A crítica *doméstica* e *cívica* ao mundo *inspirado*

Analisando a primeira categoria, “As AE devem ser contabilizadas na avaliação/são uma dimensão importante”, verificamos, nas justificações dos docentes, não a negação da importância do trabalho de transmissão de conteúdos disciplinares enquanto componente do trabalho docente, mas sim a reivindicação da importância da existência de *pluralismo* na ação docente e no trabalho realizado nos estabelecimentos de ensino⁶.

Ser bom professor **não implica só cumprir o programa e possuir muitos conhecimentos científicos. Também é necessário envolver os alunos em atividades que os motivem para a disciplina, compreendê-los e saber ouvi-los.**

(Escola B; gênero feminino; 20 anos de atividade; docente de História)

A actividade do professor **não pode nem deve esgotar-se apenas no saber científico profundo**, deve abranger todas as vertentes nomeadamente a pedagógica. Esta engloba também **actividades extra-curriculares** que **por vezes se provam mais frutíferas e marcantes** do que uma simples amálgama de conhecimento científico. As visitas de estudo e as oficinas são lugares de **partilha não só de saberes mas também de afectos.**

(Escola C; gênero feminino; 37 anos de atividade; docente de História)

Nestes excertos não é objeto de denúncia o ensino de conteúdos disciplinares no trabalho docente e a importância dos conhecimentos científicos evidenciados pelos docentes, mas sim a sua concepção enquanto modelo único ou dominante no trabalho a ser desenvolvido pelos professores com os alunos.

⁶ Nota da edição: diferentemente do que fizemos ao longo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

No posicionamento crítico que os inquiridos tomam no cenário identifica-se a crítica *doméstica* ao ensino exclusivamente centrado no mundo *inspirado*: a uma atividade centrada apenas em “cumprir o programa” estipulado para as disciplinas, e em que se tornam valorizados “por possuir muitos conhecimentos científicos”. Ao invés de uma atividade que “não pode nem deve esgotar-se apenas no saber científico profundo”, ou à transmissão de uma “amálgama de conhecimento científico” é considerada a importância que as atividades extracurriculares desempenham para um relacionamento professor-aluno, onde deve igualmente existir espaço para a “partilha não só de saberes mas também de afetos”.

É de acordo com um modelo de ação valorizador dos *afetos* na relação entre estas duas figuras (docente e discente) que a figura do professor não deve cingir-se a um modelo de ação assente exclusivamente na lógica *inspirada*, ou seja, limitada ao objetivo de “cumprir o programa e possuir muitos conhecimentos científicos”. A dimensão relacional na atividade – traduzida na capacidade do docente em desenvolver uma ação de proximidade junto dos alunos, de “compreendê-los e saber ouvi-los” – é assumida como uma importante competência do professor. As atividades extracurriculares constituem nesse sentido uma importante plataforma para esse relacionamento que vai além da instrução e podem também produzir um efeito de *motivação* dos alunos para as disciplinas e para a escola.

Nesta categoria de justificações, identifica-se igualmente a crítica *cívica* ao mundo *inspirado* no exercício da atividade, no sentido de uma atividade centrada exclusivamente no trabalho individual, isolado da restante comunidade escolar e focado exclusivamente na relação com os alunos em contexto de sala de aula (o negrito nas transcrições é dos autores).⁷

A avaliação de um professor não se deve restringir à sala de aula pois há um todo da **comunidade escolar** que tem de ser **envolvida nas atividades dos professores**.

A avaliação de um professor deve ir ao encontro dos **objetivos da escola/agrupamento** e **vai muito além do conhecimento científico**, embora **a sala de aula deva ter um grande peso** na sua avaliação individual mas **não só pelo conhecimento científico** e a sua transmissão mas também pode **levar em consideração as relações pessoais**, o cumprimento dos deveres do professor.

(Escola B; gênero feminino; 11 anos de atividade; docente de Informática)

⁷ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

Hoje em dia, ser professor não se baseia apenas numa **atividade isolada, individualista e independente**. Cada vez mais, os professores têm de **trabalhar em grupo e a escola tem de ser vista como um todo**. Os professores **ensinam e formam jovens adolescentes** enquanto indivíduos. Desde que os professores apresentem e demonstrem exatidão científica, não têm de ser penalizado por não possuírem habilitações mais específicas.

(Escola D; gênero feminino; 17 anos de atividade; docente de Alemão)

Na primeira justificação, é salientada precisamente a importância do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas. A crítica ao mundo *inspirado* na concepção do trabalho docente é ancorada numa lógica *cívica*: a atividade de um professor deve enquadrar-se numa “comunidade escolar”, numa ótica de alinhamento do seu trabalho com os “objetivos da escola/agrupamento”, pressupondo a rejeição de um envolvimento individualista na profissão em prol de um trabalho concertado no seio do corpo docente de cada estabelecimento de ensino. Por outro lado, a importância atribuída ao conhecimento científico enquanto valência no trabalho docente é relativizada, sendo reconhecidas outras dimensões que vão além do trabalho de instrução. Na sua argumentação, a inquirida introduz nomeadamente a dimensão das “relações pessoais” com os alunos como importante dimensão a ter em conta. Para além das lógicas relacionais de natureza mais formal e distante em contexto de aprendizagem formal, a capacidade de relacionamento do docente com os alunos numa lógica *doméstica* é assim também tida em conta enquanto importante elemento no exercício da sua atividade.

Na segunda justificação, a inquirida distancia-se igualmente de uma visão *atomizada* da profissão docente, centrada no trabalho em sala de aula com os seus alunos – “isolada” e “independente” dos restantes docentes. Ao abrigo de uma concepção de escola “vista como um todo”, enfatiza a importância do trabalho “em grupo” entre os professores, em benefício de uma ação concertada do corpo docente de cada escola. A crítica *cívica* ao exercício “individualista” da atividade é ainda acompanhada pela referência à importância da componente formativa do trabalho escolar. Paralelamente ao papel do professor no domínio da instrução – no qual a competência científica é posta à prova –, também o papel de formador adquire relevância no atual contexto social da instituição escolar.

Ainda nesta ótica de valorização das atividades extracurriculares, a sua importância do ponto de vista da *motivação* dos alunos surge enfatizada nas seguintes justificações:⁸

⁸ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

Ambas cumpriram o programa e, apesar da qualidade científica da Paula ser superior, a **Susana gere o seu tempo de preparação das aprendizagens de forma mais “proveitosa” para os alunos e para a escola.** A aprendizagem e a **“construção do saber” não se esgota na sala de aula**, antes pelo contrário, passa pelo envolvimento dos alunos em atividades fora desta e isso implica uma grande dedicação e envolvimento dos professores nestas, porque elas também vão contribuir para **o desenvolvimento de capacidades/competências diferentes mas importantes**, bem como para **melhorar a motivação. Aprender em contacto com a realidade vivida** é fundamental para perceber essa realidade (ex. o estudo que dá muito trabalho a preparar...).”

(Escola D; género masculino; 21 anos de atividade; docente de Educação Física)

“Isolar” a função de professor e, desde logo, tornar/**reduzir a escola apenas à sala de aula apenas tornará a escola menos apetecível e menos motivadora para os alunos.**”

(Escola E; género masculino; docente de Educação Física)

Ambos os excertos convergem na crítica à lógica *inspirada* de enfoque nos conhecimentos científicos em contexto de aprendizagem formal, em sala de aula.

Da primeira justificação transparece a crítica a uma representação do trabalho docente exclusivamente ancorada numa ordem de *grandeza inspirada*, de um ofício circunscrito ao espaço da sala de aula e aos conhecimentos científicos demonstrados pelo docente. Seguindo a argumentação desenvolvida pela inquirida, a perspectiva destaca a importância de um descentramento de um modelo de ensino exclusivamente focado nos conteúdos disciplinares abstratos. Em seu lugar, é advogado um trabalho centrado no aluno, focado concretamente no “desenvolvimento de capacidades/competências”, competências sociais e relacionais “em contacto com a realidade vivida”, ao invés de um trabalho centrado exclusivamente nos conteúdos disciplinares abstratos.

Por outro lado, a importância das atividades extracurriculares na segunda justificação reside no reconhecimento do papel que estas desempenham enquanto plataforma para uma ação de proximidade com os discentes. “Isolar” o trabalho do professor e a reduzi-lo “à sala de aula”, de acordo com um modelo centrado num ensino formal e abstrato, pode ter a consequência de tornar “a escola menos apetecível e menos motivadora” para os alunos. A importância das atividades extracurriculares reside, pois, no reconhecimento por parte do inquirido da importância de tornar a escola num espaço “apetecível”. Os projetos educativos parecem ser aqui entendidos como um recurso organizacional dos estabelecimentos de ensino para um trabalho de proximidade, numa

lógica de transformar a escola em um espaço *hospitaleiro*, em um espaço *acolhedor*, onde os alunos se sintam confortáveis.

Esta perspectiva crítica pode ser interpretada à luz do reconhecimento destes docentes da necessidade de um trabalho de acomodação por parte do corpo docente de cada estabelecimento de ensino à nova morfologia da população estudantil num contexto de massificação do público escolar – com a conseqüente entrada e prolongamento no sistema de ensino de novos públicos social e culturalmente mais distantes da *cultura escolar* (RESENDE, 2010). Nesse sentido, a crítica *doméstica* a uma atividade docente ancorada exclusivamente na ordem de grandeza *inspirada* reside na importância atribuída ao investimento afetivo por parte dos professores no relacionamento com os alunos enquanto importante estratégia pedagógica para a sua motivação e envolvimento na respetiva disciplina. Por outro lado, existe também o enfoque na importância das competências sociais, no trabalho em equipe e de colaboração e no projeto educativo estabelecimento de ensino (ordem de grandeza *cívica*) por parte do professor, ao invés de uma atividade isolada, unicamente centrada na relação pedagógica com os alunos em contexto de sala de aula.

b) O investimento na ordem de *grandeza inspirada e industrial* no contexto do paradigma de “escola eficaz”

Na categoria “A componente mais importante do trabalho docente é em sala de aula; as AE são menos importantes”, enquadram-se os inquiridos que, não deixando de reconhecer importância às atividades extracurriculares, atribuem um maior peso à componente letiva enquanto espaço fundamental de exercício da atividade docente.

Numa parte dos inquiridos cujas justificações enquadram-se nesta categoria, as perspectivas assentam na ordem de *grandeza inspirada*: uma concepção do docente enquanto profissional dotado de forte conhecimento científico e cujo entusiasmo manifestado pela área científica que leciona exerce entusiasmo junto dos alunos, contagiando-os e motivando-os para o empenho na disciplina e mesmo o aprofundamento autônomo do conhecimento.⁹

⁹ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

A **avaliação** deve ser **globalizante**. As atividades extracurriculares são importantes mas não deve ser **sobrevalorizadas em detrimento da qualidade científica das aulas.**”

(Escola B; gênero feminino; 30 anos de atividade; docente de *Biologia e Geologia*)

A **Susana nunca poderá ter uma avaliação superior à sua colega Paula** visto que a competência em sala de aula deverá ser o **aspecto mais importante e com mais peso na avaliação**, no processo de avaliação docente.

(Escola D; gênero masculino; 14 anos de atividade; docente de *Educação Física*)

A **dedicação à prática docente deve ser a prioridade de qualquer professor.**

Se com um desempenho ótimo na vertente referida, ainda conseguir ter **atividade complementar**, tanto melhor.

(Escola D; gênero masculino; 14 anos de atividade; docente de *Filosofia*)

Sobressai das justificações uma sobreposição expressa da componente científica das aulas, de acordo com a lógica *inspirada*. Não negando a importância das atividades fora da sala de aula enquanto contexto formal de aprendizagem, a grandeza do professor deve ser, contudo, primordialmente avaliada pelos conhecimentos científicos do professor e o domínio da base teórica da sua disciplina. À componente não-letiva é atribuído um estatuto “complementar”, logo de grandeza pequena – como suplemento.

Esta sobreposição da componente científica surge particularmente enfatizada na penúltima justificação: a docente que no cenário demonstra um forte envolvimento nas atividades extracurriculares “nunca poderá ter uma avaliação superior à sua colega Paula”.

Na ordem de *grandeza inspirada*, o acesso do docente ao estado de grandeza é conseguido através da dedicação ao trabalho de aprofundamento científico e pedagógico, sendo através da paixão pela área disciplinar que leciona que consegue a adesão e interesse dos alunos, como ilustram estas justificativas:¹⁰

Esta opção prende-se com o facto da avaliação docente estar desde o início mal concebida, tendo em conta que os critérios que norteiam esta avaliação não serem os mais objetivos e fundamentais. **A profissão professor é ensinar** e conseguir aprendizagens significativas e de facto isto só é possível com **boas estratégias de sala de aula**, não podendo essas estratégias ser monótonas (**excessivamente em dados científicos**) mas **motivadoras e geradoras de conhecimento**

¹⁰ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

científico, nem sempre o excesso de atividades extracurriculares tem este efeito.

(Escola A; gênero masculino; 21 anos de atividade; docente de Biologia e Geologia)

A avaliação de um docente deve abranger vários parâmetros mas o peso atribuído a cada um deles deve ser ponderado. **Deve ser privilegiado o trabalho de preparação das aulas, a qualidade científica das mesmas e a capacidade de inculir nos alunos o gosto/prazer do saber.** Há docentes que gostam de realizar **atividades extracurriculares** e criar clubes que são importantes mas **não devem ter o mesmo peso na respetiva avaliação.**”

(Escola E; gênero feminino; 29 anos de atividade; docente de Inglês)

Em ambas as justificações, o privilégio da vertente de instrução (“A profissão do professor é ensinar”; “deve ser privilegiado o trabalho de preparação das aulas, a qualidade científica”) suporta a forte ênfase na *ordem de grandeza inspirada* na concepção do papel do professor. É através da qualidade científica das aulas que o professor consegue que as suas aulas sejam “motivadoras e geradores de conhecimento científico”, capazes de “inculir nos alunos o gesto/prazer do saber”.

A maior importância atribuída à capacidade de um professor de entusiasmar os alunos pela área científica que leciona fundamenta por sua vez a grandeza pequena que é atribuída ao trabalho no âmbito da componente extracurricular e, logo, o menor peso que essas atividades devem ter na avaliação do trabalho realizado por um professor.

Nesta categoria, é possível, contudo, observar também inquiridos cujas representações em torno da atividade docente estão fortemente ancoradas na ordem de *grandeza industrial*: o enfoque no trabalho docente em sala de aula em prol da obtenção dos melhores resultados escolares dos alunos e o rigor no cumprimento do programa da sua disciplina.¹¹

Porque a Susana, embora trabalhando para a escola e comunidade em geral, dando visibilidade à mesma, **o que se pretende muito hoje em dia, não prepara os alunos para ao exame que um dia terão ou no 9º ano ou 12º ano que será muito importante para a sua vida académica e consequentemente profissional de uma forma eficaz.** Além de que investe muito tempo útil em atividades que a distraem de uma **melhor preparação do que realmente na escola é mais significativo.**

(Escola D; gênero masculino; 21 anos de atividade; docente de Educação Física)

¹¹ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

Considero que o **trabalho** desenvolvido com vista à **obtenção dos melhores resultados possíveis** por parte dos alunos, **constitui a parte fundamental do trabalho que um professor deve desenvolver**. Contudo tal não significa que **outras atividades** não tenham importância ou que **devam ser desconsideradas**, aquando da **avaliação de desempenho**.

(Escola E; género feminino; 21 anos de atividade; docente de Português)

Num professor o mais importante é a **qualidade científica** e os **resultados dos alunos nos exames**.

(Escola D; género feminino; 36 anos de atividade; docente de Inglês)

No meu ponto de vista, nestes moldes de avaliação, **é dado muito peso às atividades extracurriculares**, que não deixam de ter a sua importância, deveriam **ter um peso menor**. O professor acaba por se ocupar com muitas atividades extra-aula e **sobrar pouco tempo para o que realmente interessa que é a preparação das aulas**.

(Escola A; género feminino; 11 anos de atividade; docente de Biologia e Geologia)

O que parece perpassar pelas várias justificações parece ser pois um alinhamento da conduta dos docentes com uma instituição escolar incentivadora de um investimento na ordem de *grandeza industrial*, orientada pelo paradigma da “escola eficaz” (DIONÍSIO, 2010), sendo que outras componentes do trabalho docente devem um investimento mais mitigado (sem comprometer aquele que deve ser o desiderato fundamental).

Sendo o desempenho em sala de aula o cerne da atividade docente (à semelhança dos inquiridos anteriores ancorados numa ordem de *grandeza inspirada*), o enfoque do papel do professor nestas justificações incide sobre a “preparação das aulas”, o cumprimento dos programas da disciplina, “a obtenção dos melhores resultados possíveis por parte dos alunos”, os “resultados dos alunos nos exames”... É com base nesta prioridade legitimada através de uma ordem de *grandeza industrial* que estes docentes relegam para segundo plano quaisquer atividades que não integrem a componente letiva.

No caso particular da primeira justificação, surge expressamente manifestado o alinhamento do respondente com a orientação dos agentes políticos e outros atores externos à escola (“o que se pretende muito hoje em dia”) no sentido de um maior investimento dos professores na preparação dos alunos para os exames, tendo em vista a sua entrada no meio académico e no mercado de trabalho. O trabalho de preparação dos alunos e as classificações obtidas, como medida justa da *eficácia* do trabalho realizado, devem ser, pois, o propósito orientador de trabalho docente.

c) A crítica *inspirada* ao mundo *industrial*

Nas justificações que se enquadram na categoria “Um professor não deve trabalhar em função de critérios de avaliação + Trabalho em sala de aula é mais importante”, a preparação científica dos alunos é definida como a prioridade do trabalho docente. Este privilégio dos conhecimentos científicos na representação do trabalho docente é, contudo, ainda secundado por uma perspectiva crítica a uma avaliação que contempla indicadores de produtividade que extravasam os conhecimentos evidenciados pelos docentes na respetiva área disciplinar e o trabalho realizado em sala de aula com os alunos.¹²

Verifica-se, cada vez mais, que o **trabalho** de alguns **professores** é **realizado em função da sua avaliação em detrimento da qualidade dos conhecimentos que desenvolvem com os seus alunos**. Tal poderá contribuir para a **má preparação científica dos alunos** do ensino secundário.

(Escola A; género feminino; 19 anos de atividade; docente de Física e Química)

Penso que o **mais injusto é o professor ser avaliado pelo cumprimento dos indicadores de desempenho**, pois apesar de considerar muito importante o desenvolvimento e o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares, considero que **é muito fácil trabalhar para estes indicadores falseando o resultado final da avaliação de desempenho. Acho muito importante o trabalho (conteúdos) com os alunos em sala de aula**.

(Escola A; género feminino; 19 anos de atividade; docente de Biologia e Geologia)

Com os critérios assim definidos corre-se o risco de se **trabalhar para o “folclore”**.

(Escola A; género masculino; 25 anos de atividade; docente de Matemática)

O **modelo de avaliação que temos favorece o trabalho para os indicadores**. Na minha opinião muitos desses indicadores valem 0, no que diz respeito ao **ensino/aprendizagem** nesse sentido, tenderia a considerar injusto a obtenção da mesma classificação aos dois professores.

(Escola B; género masculino; 12 anos de atividade; docente de Informática)

“O trabalho de um professor não se deve pautar por indicadores de desempenho.

Na minha opinião, a **preparação e a qualidade das aulas lecionadas constituem aspetos fundamentais da atividade docente.”**

(Escola C; género feminino; 28 anos de atividade; docente de Português)

¹² Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

“O esforço desenvolvido para cumprir os indicadores de desempenho **não deve nunca prevalecer sobre a qualidade científica das aulas.**”
(Escola E; gênero feminino; número de anos de atividade não especificado; docente de Matemática)

Ressalta destas justificações uma concepção da atividade docente alicerçada na ordem de *grandeza inspirada*: a prioridade do professor deve ser colocada na “qualidade dos conhecimentos que desenvolve com os alunos”; no trabalho centrado nos “conteúdos” da área disciplinar em sala de aula; na “preparação científica” que faculta aos alunos; na valorização do “ensino-aprendizagem”, a “qualidade das aulas lecionadas” – a sua “qualidade científica”.

As justificações engrandecedoras da lógica da atividade docente no *mundo inspirado* são ainda acompanhadas pela *crítica inspirada* ao efeito nocivo de uma grelha de avaliação construída numa lógica de quantificação de produtividade por parte dos docentes (neste caso, pelo número de atividades extracurriculares realizadas ao longo de um ano letivo). Nomeadamente, é apontada a possibilidade de os docentes estruturarem a atividade em função de indicadores de produtividade, “falseando o resultado final da avaliação de desempenho”. Um forte pendor sobre as atividades extracurriculares na avaliação docente pode, pois, conduzir a uma orientação do trabalho de cada professor para aquilo que numa ordem de *grandeza inspirada* é qualificado como “folclore” – isto é, ao privilégio de indicadores afastados do processo de “ensino/aprendizagem” e que favorecem uma ação caracterizada por se “pautar por indicadores de desempenho”.

Ora, o engajamento na lógica *inspirada* potencia tensões particularmente intensas com o regime de *ação em plano* num mundo industrial, com uma orientação da ação em função de parâmetros e indicadores previamente definidos. Implícita na perspectiva dos inquiridos está a crítica ao que no seu posicionamento crítico é perspectivado como uma “redução substancialista” (THÉVENOT, 2009) do trabalho docente, no sentido de um esvaziamento funcional da atividade, a um “trabalho para indicadores de desempenho” que não sustenta uma concepção de *bem comum* que os inquiridos advogam para a escola e para o trabalho docente – neste caso particular, ancorada numa ordem de *grandeza inspirada*. É nesse sentido que, como referido num dos excertos, “o trabalho para os indicadores de desempenho não deve nunca prevalecer sobre a qualidade científica das aulas”.

d) A concepção da atividade docente ancorada a ordens de *grandeza inspirada e industrial*

Os professores na categoria “Apenas o trabalho em sala de aula é importante/deve ser avaliado” parecem, na sua maioria, ancorar as perspectivas críticas em torno do trabalho docente na ordem de *grandeza inspirada* – ou ainda, em alguns casos, articulada com a ordem de *grandeza industrial*. A particularidade do seu posicionamento crítico perante o cenário reside, contudo, numa concepção do trabalho docente legitimada exclusivamente nestas ordens de *grandeza*, sendo que juízos alinhados com as lógicas *doméstica* ou *cívica*, mesmo que de forma mais mitigada, são inexistentes nas justificações.

Os primeiros excertos ilustram precisamente uma concepção do mandato profissional assente unicamente na dimensão instrutiva¹³:

Os indicadores de desempenho **não devem incidir em questões de paralelismo pedagógico.**

A **metodologia em sala de aula**, a **didática** e a **competência científica**, devem ser os **parâmetros de avaliação.**

(Escola A; gênero masculino; 20 anos de atividade; docente de Educação Física)

Não devem ser os indicadores de desempenho a indicar a **nota de um professor**. A meu ver deverá ser todo o **trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula: relação pedagógica com os alunos e conhecimentos científicos/atualização.**

(Escola B; gênero feminino; anos de atividade não especificados; docente de História)

Uma professora **deve ser avaliada pelo seu conhecimento científico e pedagógico** e **não pelas atividades extracurriculares.**

(Escola C; gênero feminino; 16 anos de atividade; docente de Matemática)

A **qualidade científica das aulas** e o **ajustamento pedagógico** às especificidades de cada turma são **muito mais importantes** do que os parâmetros que cada vez mais (e mal) são valorizados na avaliação dos professores.

(Escola D; gênero feminino; 20 anos de atividade; docente de Biologia e Geologia)

Às justificações é comum o engrandecimento do professor através da acumulação e aprofundamento do conhecimento científico e pedagógico. O trabalho centrado nos saberes disciplinares e nas metodologias pedagógicas assume uma posição hegemônica no papel que atribuem ao professor e, conseqüentemente, é sobre o trabalho de instrução que a instituição escolar deve estar organizada. Conseqüentemente, as atividades extracurriculares devem ser *invisibilizadas* na avaliação enquanto ato de qualificação.

¹³ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

Este posicionamento crítico centrado exclusivamente na relação do docente com a área disciplina que leciona e no processo de ensino em contexto de aprendizagem formal pode ser também compreendido a partir de duas justificações que, na sua fundamentação, são particularmente representativas da perspectiva dos inquiridos que entroncam nesta categoria de justificação e no modelo de ensino que encerra.

Num primeiro excerto, a perspectiva crítica apresentada assente na ordem de *grandeza industrial* e articulada com a *grandeza inspirada* surge de forma particularmente vincada¹⁴:

Avaliar com menor classificação um professor empenhado no ensino da sua área científica e que vai para além do que está previsto no programa, levando os alunos a gostar de aprender, a pensar por si mesmos e a investigarem para além do previsto **é muito injusto**. Este é um **trabalho altamente especializado** e difícil; é com este empenho que contamos alunos que querem ter **boas avaliações nos exames e sucesso nas universidades**. As **outras actividades** podem ser **realizadas** por qualquer **pessoa** que tenha **formação básica para o efeito**.”

(Escola C; género feminino; 20 anos de atividade; docente de Filosofia)

Em primeiro lugar, é identificado o “empenho” no “ensino na área científica” e no investimento exigido ao professor, movido pela paixão pela área científica que leciona, “levando os alunos a gostar de aprender, a pensar por si mesmos” como características engrandecedoras da atividade docente. Concomitantemente, o trabalho do professor deve ser igualmente orientado tendo como fim a obtenção de “boas avaliações nos exames e sucesso nas universidades” por parte dos alunos. As classificações escolares são também por isso uma medida justa de aferição do trabalho docente, da *eficácia* do seu trabalho de instrução.

Por fim, na argumentação desenvolvida, as atividades fora da componente letiva são taxativamente apartadas do entendimento que constrói sobre o papel do professor. As competências e tarefas afetas ao ofício docente devem ser circunscritas à componente letiva, deixando as atividades de carácter extracurricular para outros profissionais com “formação básica para o efeito” e reforçando a perspectiva de uma prática pedagógica alicerçada unicamente na instrução e na lecionação dos conteúdos da respetiva área disciplinar.

¹⁴ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

Já no caso da justificação que se segue, o inquirido manifesta uma perspectiva em torno do papel do professor enquanto profissional de ensino fortemente alicerçada na ordem de *grandeza inspirada*¹⁵:

Começemos pela “substância” do problema, no sentido de distinguirmos OPINIÃO de SABEDORIA (Ver Alegoria da Caverna, de Platão), **trabalho de base-sério e folclore**. Temos vivido com muito folclore, pois temos andados **deslumbrados com as tecnologias e as publicitações – marketing – das nossas ações**. Os alunos sabem muito bem ver as competências dos professores e não aderem a **saberes superficiais**. Numa entrevista, um “nosso” medalha de prata nas Olimpíadas Internacionais de Filosofia opinava sem rodeios que o melhor método para o ensino da Filosofia era **retomar os textos antigos** e a sua **argumentação**.

(Escola D; género masculino; 39 anos de atividade; docente de Filosofia)

No juízo crítico que suporta a justificação, é desde logo construída a oposição entre o que é “trabalho de base-sério” e o que, fundamentando-se numa ordem de grandeza inspirada, é desqualificado como “folclore”. Em conformidade com a lógica *inspirada*, são engrandecidas as qualidades demonstradas do docente em sala de aula, a profundidade do conhecimento revelado da área científica que leciona, para além dos “saberes superficiais”.

A argumentação ancorada na ordem de *grandeza inspirada* revela-se ainda num desprendimento manifestado em relação, por um lado, ao uso de dispositivos do *mundo industrial* no exercício da atividade do professor. O inquirido distancia-se do uso de instrumentos de apoio na atividade pedagógica (as “tecnologias”), em benefício do uso do corpo enquanto instrumento fundamental do trabalho de transmissão de conhecimento. Há na *grandeza inspirada* um trabalho de austeridade – o necessário em detrimento do supérfluo.

Por outro, posiciona-se também criticamente em relação ao *mundo da opinião*, criticando um envolvimento de professor na atividade orientado pela procura de publicização do seu trabalho – e que se traduz neste caso na organização de atividades extracurriculares. O estado de *grandeza inspirada* de um professor é acedido através da dedicação aos seus alunos exclusivamente em sala de aula, não procurando o reconhecimento que não o dos alunos – os verdadeiros avaliadores das “competências dos professores”. O engrandecimento do professor faz-se, pois, através do trabalho de dedicação ao trabalho de transmissão e aprofundamento do conhecimento científico de

¹⁵ Nota da edição: diferentemente do que fizemos no corpo do artigo, abstivemo-nos, na transcrição destes depoimentos, de qualquer revisão e mantivemos o português usado em Portugal.

forma desinteressada, desprendida de objetivos como a procura do reconhecimento dos pares ou da comunidade escolar.

Por fim, a apologia do regresso de um ensino focado nos *clássicos* (neste caso particular, no ensino da Filosofia), de um “retomar os textos antigos e a sua argumentação”, acentua precisamente o enfoque na ordem de *grandeza inspirada* no juízo crítico construído em torno das qualidades que definem um bom profissional de ensino. É privilegiado aqui o enfoque no ensino de conteúdos disciplinares na sua forma mais abstrata.

3. SÍNTESE: A PROFISSÃO DOCENTE ENTRE O ESTIOLAMENTO DO MAGISTÉRIO E A AFIRMAÇÃO DE UMA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Os professores portugueses encontram-se numa posição bastante singular relativamente aos seus congêneres europeus. Eles carregam consigo próprios os traços de uma grande amargura: consideram-se não reconhecidos socialmente (PATRÃO & RITA, 2012), e isto de um modo muito expressivo relativamente aos restantes países da OCDE (OECD, 2013). Em média, entre os países membros desta organização, os professores portugueses possuem uma idade mais elevada e apresentam menos formação na área educacional. Têm em geral uma menor retroação dos pais e encarregados de educação, bem como dos resultados dos inquéritos dos alunos sobre o ensino (OECD, 2013). Gastam mais horas por semana no desenvolvimento do ensino-aprendizagem – a ensinar em sala de aula, a preparar as aulas e a corrigir os trabalhos dos alunos –, para além de gastarem mais tempo de aula a manter a ordem. Curiosamente, caso ímpar, uma esmagadora maioria dos docentes acredita ajudar os seus alunos a pensar criticamente (OECD, 2013). Herdeiros de uma tradição crítica há muito tempo inscrita no seu *ethos* de classe profissional, e que subsistiu inclusivamente durante o regime do Estado Novo (RESENDE, 2003), os professores portugueses permanecem vinculados a uma crítica mobilizada por uma gramática inspirada, ao mesmo tempo que se projetam profissionalmente a si próprios identificando-se, sobretudo, com um trabalho adstrito à organização do ensino-aprendizagem em sala de aula. O fato de a crítica cívica não ser muito mobilizada entre os docentes portugueses merece certamente um estudo aprofundado quanto às razões que lhe podem estar subjacentes. De qualquer forma, os resultados da nossa pesquisa mostram que persiste na maior parte dos inquiridos uma

concepção restritiva da função docente, por via da qual transparece ainda uma visão dualista da realidade. Assim, podemos observar como os pares dicotômicos vão emergindo e multiplicando a partir das justificações: seriedade no ensino e profundidade *versus* o folclore e a superficialidade das atividades extracurriculares (AE); o rigor científico e o saber acadêmico *versus* o paralelismo das AE; o dentro (sala de aula) *versus* o fora das AE; o saber especializado *versus* o saber vulgar e complementar das AE. A relação pedagógica na sala de aula parece não ser facilmente articulável com as atividades de desenvolvimento de projeto fora da mesma. A perspectiva que mais ressalta da pesquisa é, sobretudo, uma perspectiva fechada e ancorada numa concepção magistral do processo de ensino-aprendizagem. O professor exerce o seu magistério doutrinal na sala de aula, por sua conta, dominando todos os aspectos inerentes à normalização da relação pedagógica: os aspectos científicos, intelectuais, normativos e morais. No fundo, o professor age enquanto autoridade soberana no seu reduto de eleição. E é por esta via que ele adquire a sua dignidade para si mesmo e face aos outros.

Esta perspectiva da dignidade soberana contrasta vivamente com uma outra perspectiva, mais globalizante e comprometida com a comunidade educativa, entendida esta como um todo formado pelo conjunto de agentes direta e indiretamente implicados pela atividade docente: em primeiro lugar, os alunos, mas também os seus respectivos pais e encarregados de educação, os funcionários da escola e as restantes forças sociais, políticas e económicas operando no território envolvente à escola. Em lugar de uma perspectiva fechada e corporativa, encontramos aqui uma perspectiva da atividade docente aberta ao exterior e potenciadora de verdadeiras práticas colaborativas. É também esta a visão que uma professora de Informática pretende esboçar quando, na resposta ao cenário que aqui elegemos para análise, referiu: “A avaliação de um professor não se deve restringir à sala de aula pois há um todo da comunidade escolar que tem de ser envolvida nas atividades dos professores”. Estas palavras possuem um alcance extraordinário no que concerne a uma concepção outra da atividade profissional do professor. Elas remetem-nos aproximativamente para o conceito de responsabilidade social. Ao pretender convocar os restantes elementos que perfazem a comunidade educativa para um trabalho colaborativo em prol da escola e da comunidade, a docente retoma um conjunto de preocupações sociais que visam melhorar as relações e a imagem dos professores junto de um público mais vasto, a exemplo do que acontece com as preocupações sociais das empresas. Neste sentido, os docentes, pelo fato de se sentirem não reconhecidos socialmente, terão acrescidos benefícios em abraçar esta perspectiva próxima da responsabilidade social.

Evidentemente o conceito de responsabilidade social aplicado às escolas e à atividade docente oferecerá incontáveis resistências quer por parte das escolas, quer por parte dos professores. Primeiramente, pelo fato de a iniciativa de mudança pertencer à escola e aos docentes. Observamos passos firmes nesta direção, por exemplo, em várias Escolas TEIP (RESENDE & CAETANO, 2012) – Territórios Escolares de Intervenção Prioritária, uma medida de discriminação positiva inspirada nas “zones d’action prioritaires” (ZEP) francesas, e colocada em prática em territórios econômica e socialmente desfavorecidos, para além de pouco familiarizados com as vivências e normatividades escolares. Nestes casos, em que a trajetória percorrida converte estas escolas em pontos-âncora no território, o movimento foi voluntário e, em grande medida, efetuado por força de constrangimentos de aproximação do meio à escola. Todavia, mesmo estas escolas não se encontram ao abrigo das demandas de prestação de contas socialmente mobilizadas a partir de uma gramática industrial. Exigências, de resto, que podem ser materializadas em indicadores de avaliação de desempenho. Algo a que muitos professores, neste momento, se opõem tenazmente, ainda que exista um Projeto Educativo em cada agrupamento de escolas com metas descritoras a serem alcançadas pelos docentes desse mesmo agrupamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOT, Andrew (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BOLTANSKI, Luc, & THÉVENOT, Laurent (2006 [1991]). *On Justification. Economies of Worth*. New Jersey: Princeton University Press.
- DEWEY, John. (2002 [1902]). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’Água.
- DIONÍSIO, Bruno (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, p. 305-316.
- FELOUZIS, Georges (2009 [1998]). *A Eficácia dos Professores*. Porto: Rés-Editora.
- MÓNICA, Maria Filomena (1997). *Os filhos de Rousseau - ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio D’Água.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2013). *Teachers and teaching conditions. Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Country Note. Em linha (Acessado em 15 de fevereiro 2016): <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=PRT&treshold=10&topic=TA>.

PATRÃO, Ivone & RITA, Joana S. (2012). Práticas educativas em professores portugueses. A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, p. 1460-1472. Repositório do ISPA: em linha (Acessado em 14 de fevereiro 2016): <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1617>.

RESENDE, José Manuel (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: FCT/FCG.

RESENDE, José Manuel (2010). *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar Num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.

RESENDE, José Manuel & Caetano, Pedro (2012). Configurações do trabalho docente em Escolas TEIP. In Lopes, João T. (org.). *Escolas singulares: Estudos locais comparativos*. Porto: Edições Afrontamento, 99-109.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1990 [1762]). *Emílio*. Tradução de Pilar Delvaux. Mem Martins: Publicações Europa-América.

THÉVENOT, Laurent (1990). L'action qui convient. In: PHARO, Patrick & QUÉRÉ, Louis (Eds.), *Les formes de l'action. Sémantique et Sociologie*. Paris: Ed. de l'EHESS.

THÉVENOT, Laurent (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découvert.

THÉVENOT, Laurent. (2009). Governing Life by Standards: A View from Engagements. *Social Studies of Science*, 39, nº 5, p. 793–813.

DOCUMENTOS

DECRETO-LEI nº 15/2007 de 19 de Janeiro de 2007. In Diário da República, I Série – número 14.

DECRETO-LEI n.º 270/2009, de 30 de setembro. Diário da República, 1.ª série – número 190.

DECRETO-LEI n.º 75/2010, de 23 de junho. Diário da República, 1.ª série – número 120.

DECRETO REGULAMENTAR nº2/2008 de 10 de Janeiro de 2007. In Diário da República, I Série – número 7.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (2008). 9 de Março de 2008.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (2008). 9 de Novembro de 2008.

Pedro Caetano

Investigador integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Nova de Lisboa (Cics.Nova)

Luís Gouveia

Investigador não-integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Nova de Lisboa (Cics.Nova)