



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

O MANDATO DOCENTE EM FACE DAS RECONFIGURAÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO: TENSÕES, MAL-ESTAR E DILEMAS NO QUADRO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMPÓSITA¹

RESENDE, José Manuel

Professor Associado com Agregação em Sociologia, CICS.NOVA-Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, josemenator@gmail.com

GOUVEIA, Luís

Doutorando em Sociologia, CICS.NOVA-Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, lchgouveia86@gmail.com

BEIRANTE, David

Doutorando em Sociologia, CICS.NOVA-Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, dbeirante@gmail.com

Resumo

Com o processo de massificação do sistema educativo, suportado por diretivas políticas orientadas para o objetivo de elevação das qualificações escolares da população (e tendo em vista as necessidades de modernização económica), alunos oriundos de meios social e culturalmente mais diversificados protagonizam trajetões progressivamente mais longos nos sistemas educativos, até patamares de ensino mais elevados no quadro de uma escolaridade obrigatória progressivamente dilatada.

Este novo quadro político e social acarreta por sua vez uma profunda complexificação para a atividade docente. Nomeadamente, esta nova composição da população estudantil contém em si o gérmen de novas exigências do ponto de vista da relação pedagógica com os alunos, solicitando um trabalho de proximidade junto de alunos mais distantes da *cultura escolar*.

A partir de um conjunto de dados empíricos recolhidos no âmbito de um projeto de doutoramento, pretende-se abordar, a partir do quadro teórico de Boltanski e Thévenot, algumas das perspetivas, dilemas e tensões que se geram entre os docentes do ponto de vista das exigências relacionais decorrentes dos novos públicos escolares com que os professores se confrontam.

Abstract

With the process of massification of education, supported by policies directed to the objective of increasing population's qualifications (and in view of the economic modernization needs) students from more socially and culturally diverse backgrounds take on progressively longer trajectories in the educational system, reaching higher education levels as a consequence of progressively expanded compulsory education.

This new political and social framework entails in turn a deeper complexity for the teaching activity. In particular, this new composition of the student population itself contains the genesis of new requirements in terms of pedagogical relationship with students, demanding a *work of proximity* on students more distant from the *school culture*.

From a set of empirical data collected within a PhD project, we intend to address, through Boltanski and Thévenot's theoretical framework, some of the perspectives, dilemmas and tensions that are generated between the teachers from the perspective of the relational requirements arising with this new school public that teachers are confronted with.

Palavras-chave: Mandato docente; relação professor-aluno; políticas de proximidade; tensões e dilemas

Keywords: Teacher's mandate; teacher-student relationship; proximity policies; tensions and dilemmas

[COM0429]

1. O mandato docente à prova das reconfigurações dos equipamentos relacionais e das sociabilidades

Em outro artigo (Resende & Caetano, 2013) o problema analítico é dedicado a um olhar preliminar sobre a ordem escolar, em ângulos de geometria variável. Na verdade, a análise desta questão impõe o acionamento de dispositivos variados de observação face justamente às dificuldades da sua captação efetiva. E porque há em nós essa preocupação analítica? Do nosso ponto de vista a ordem não aparece constituída sem a intervenção dos atores que a fazem nos quotidianos onde circulam com maior ou menor frequência temporal. Adiantando questões que Goffman já alinha nas suas reflexões sobre os processos constitutivos da ordem da interação (Goffman, 1999), o nosso intento é ir um pouco mais além, conectando os investimentos de forma (Thévenot, 1986) que os atores produzem e reconfiguram ao longo do tempo, com o trabalho de fazer o comum mesmo quando a figura do incomum os inquieta até pelo seu caráter eventualmente surpreendente.

Assim, a orientação é guiada pelos questionamentos que a Sociologia Pragmática tem criado sobre as formas como os sujeitos fazem o comum, neste caso, numa instituição central da modernidade – a escola. Levar-se a sério aquilo que os sujeitos são capazes de fazer (Boltanski, 1990) nos estabelecimentos de ensino conduz-nos à mobilização de conceitos fundamentais trabalhados por esta abordagem sociológica, nomeadamente, as competências cognitivas (Nachi, 2010) dos atores revelados nas múltiplas situações e ocorrências que se atravessam no seu quotidiano, as gramáticas de acordo (idem) postas em ações no plural (Thévenot, 2006) pelos sujeitos que se confrontam no dia a dia com problemas diversos que têm de resolver, e os diferentes investimentos de forma (Thévenot, 1986) exercitados por uns e por outros em numerosas relações, “admitindo-se a existência de múltiplas ordens de realidades distintas” (Nachi, 2010, pp. 36). Estas últimas são geradas por “uma diversidade de registos de ação, de formas de coordenação e de situações da vida social, requerendo-se ideias segundo a qual as pessoas agem em diversos mundos” (idem), (Dodier, 1991), porque sem estes aditamentos, o equacionamento do modo como os atores se ordenam mutuamente, convocando ou não objetos nesse ordenamento, não esclarecia devidamente as relações entre aqueles exercícios e a gestação do comum ou da comunalidade experimentada, neste caso, na escola.

Por outras palavras estabelecer associações, tendo em conta a sua geometria variável, entre a criação de ordenações através de processos por natureza sinuosos porque conflituantes e as atividades em que os atores se envolvem para constituir o comum nos estabelecimentos de ensino, obriga o observador a tê-los em consideração sem deixar de os relacionar com as formas de governação ali aplicadas que lhes conferem – à fabricação da ordenação e do comum – referências a ter em conta. Esta é a hipótese que partimos para escrutinar, na escola, o que a ordenação traz à desordenação e vice-versa, ou o que o incomum traz ao comum e o inverso, ou ainda o que o desgoverno traz à governação sem deixar de equacionar o seu contrário.

É importante notar que umas e outras são encaradas na sua incompletude e nas suas expressões práticas de geometria variável. Essa geometria variável é aqui acentuada para escapar à visão binária que os contrastes captados pelo observador dão habitualmente azo. Por outro a variabilidade geométrica contribui também para assinalar as não correspondências, os desencaixes que se notam tanto nas referências como nos dispositivos que são convocados por uns e por outros na sua elucidação prática.

É importante considerar este processo de elucidação, uma vez que questionar formas de governação, trabalhos de ordenação ou edificação do comum, implica que o observador não despreze os jogos de linguagem amplos (incluindo as linguagens advindas da corporalidade, as emoções, por exemplo, transmitidas nos modos de olhar) que aparecem vinculados nas ações dos atores quando estes os consideram nas operações de crítica ou de acordo. Modos de representação, práticas discursivas e interrogações sobre as consequências destes processos em sociações diferentes (e por vezes inesperadas) (Simmel, 2010) feitas pelos atores em relações mútuas denotam que ao trabalho interpretativo se deve atribuir uma dada propensão às formas de agir de uns e de outros.

É porque estamos aqui a focar a atenção para uma instituição que trabalha no sentido de capacitar as novas gerações para o enfrentamento de outras atividades e realidades que as escolas esvaziam, minorizam ou reduzem a significações simplificadas a questão das fragilidades humanas. Em outras sociações o resultado pode ser o inverso: evitamento (Eliasoph, 2010) ou suspensão (Breviglieri, 2007) do agir público, porque político e moral, dos seres que manifestamente mostram as suas vulnerabilidades.

O que trazem todas estas questões para se pensar o mandato e o licenciamento dos professores que são aqui encarados como dispositivos de prova e de aprovação para a realização das tarefas ligadas à docência? No mesmo artigo (Resende & Caetano, 2013) é avançada a tese que trazer a figura do aluno para o centro da atividade docente (Rayou, 2000) faz deslocar em muitas ocasiões e circunstâncias a verticalidade das relações de governação, e dos seus efeitos, quer na ordenação das grandezas (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Nachi, 2003; Thévenot, 2006), quer na fabricação do comum, para relações de horizontalidade, operações que produzem outros efeitos nas sociações entre as formas de governação, a ordenação das grandezas e constituição do comum nos estabelecimentos de ensino. Ora as políticas dos afetos (Resende, 2016) expressos pelos docentes nas relações de pedagogização que promovem junto dos alunos, dentro e fora das salas de aula, são outras formas de adjetivação que anunciam justamente esta deslocação.

Por outras palavras, a verticalização arrolada pelos docentes como revelação dos sentidos relacionais produzidos por estes perante os mais novos já não é condição necessária e suficiente para, por exemplo, a mobilização dos alunos quer para a adesão aos saberes transmitidos na escola, quer para a adesão às regras da casa dispositivos funcionais definidos para dar corpo às políticas de acolhimento, de habitabilidade, de hospitalidade ou de decência a vigorar nesta instância (Resende, 2012). A passagem da verticalização relacional, imaginada como “funcionando” hierarquicamente, para a horizontalidade relacional não funda a tese que a segunda ocupa o lugar da primeira na escola, e que a usurpação da segunda relativamente à primeira tem implicações de sentido único, e exclusivo, nas mutações que se verificam no mandato e licença professoral.

O que se pretende chamar a atenção é que um dos efeitos que se verifica no ato de singularização dos discentes na atuação produzida pelos docentes – estar a figura do aluno singular no centro da preocupação do professor na escola – é justamente a deslocação de relações profissionais marcadas pela distância, pelo desapego, pela desafeição face ao outro que conta (Taylor, 2005) para relações de maior proximidade cujas adjacências contíguas, do ponto de vista das ligações dos adultos aos não adultos, transfere uma certa *secura* relacional manifestada corporalmente para um jogo corporal onde a simpatia pelo outro que conta (*idem*) se confunde com compaixão, com complacência, com estima, com reconhecimento, entre outras características, manifestadas pelas ligações que são tecidas nos diferentes territórios que compõem a escola.

Estas tendências marcantes naquilo que os professores significam como afeto, afeição, acabando por afluir nas ligações que fundam com os seus alunos, o seu corolário é que aquelas tendências atuantes transportam para os outros – os discentes – significados diferentes (de outros significados marcantes em outras épocas da história da escolarização (Resende, 2003) sobre as atividades desenvolvidas pelos adultos na escola. Fabrica-se na contemporaneidade da história da docência (correlativa à história da escolarização) uma espécie de plano inclinado entre conceções múltiplas de mandato e de licença profissional que aparecem em variadas composições de acordo com as situações e a relevância que estas dão à emergência de uma ou de outra das composições relacionais possíveis que melhor se ajustam ao exercício da autoridade validadas por aqueles dispositivos profissionais.

Assim, as configurações assumidas pelas sociabilidades que se constituem nos estabelecimentos de ensino, e que são decorrentes das demandas públicas que desaprovam, sancionando moralmente, entre outros problemas, quer a não presença prolongada dos alunos na escola, quer a existência de taxas de insucesso, são manifestações compósitas de ações de uns para os outros tanto marcadas pelo ideal de serviço público, de ética republicana em prol de uma escola inclusiva e para todos, comportamentos mesclados por outros ideais que jogam em planos opostos, nomeadamente a tese que a escolarização prolongada não é para todos ou nem todos estão preparados para estarem numa escolarização prolongada. Contudo, talvez não seja despidendo anotar que apesar das nuances

relativas às concepções dos adultos, na escola, sobre os efeitos das desigualdades escolares, apresentadas por alguns destes naquilo que eles entendem ser as funções e finalidades da escolarização pública – escola mais aberta e inclusiva; escola mais fechada e mais seletiva – as políticas de proximidade estão nas agendas das suas atuações nos estabelecimentos de ensino. E a contiguidade relacional ao tornar-se cada vez mais tangível nesta instituição, ao acompanhar a massificação que nela se observa, agora, com mais intensidade, na verdade, o estar mais perto dos alunos com frequência acrescida e, com esta postura, as mostras dadas pelos professores de maior disponibilidade de estar na escuta dos problemas variadíssimos que circulam nas escolas, os alicerces do seu mandato e da sua licença, não estando corroídos ou a desfazerem-se, percorrem estes outros percursos alicerçados em princípios diferentes de outrora que obrigam a renovação das práticas que os expressam, no dia a dia, no ecoar das suas tarefas, nomeadamente, pedagógicas, de proteção ou de socialização política (Resende: 2010).

2. Tensões, mal-estar e dilemas num contexto de massificação escolar: confronto entre o mandato docente e a reconfiguração do sistema de ensino

A massificação da escolarização não consiste numa simples progressão da percentagem de acesso de alunos a determinado patamar de escolaridade. Esta evolução, *quantitativa*, constitui também um incontornável elemento gerador de mudanças ao nível do trabalho escolar – e em particular, a relação pedagógica dos professores com os alunos.

Num quadro de diversificação das formas de habitar a escola e dos significados que os alunos atribuem aos estudos (não óbvios para algumas franjas destes públicos escolares), a questão da relação pedagógica com os alunos adquire progressiva complexidade e centralidade no trabalho docente. Disso são prova as exigências dos discentes no sentido de uma ética relacional e de comunicação entre docentes e discentes assente, não na normatividade existente anteriormente à massificação de um respeito do discente para com a figura do docente, mas num princípio de *reciprocidade relacional* – uma relação de *respeito mútuo* em que a anterior ordem hierárquica vertical dá lugar a uma *ordem negociada* (Resende, 2011; Resende & Gouveia, 2013).

No quadro também desta nova realidade escolar, a horizontalidade nas relações repercute-se igualmente numa orientação relacional do professor que passa a englobar lógicas de proximidade, abrindo espaço à afetividade na relação com os alunos. O excerto que se segue da entrevista² a uma professora de História ilustra este ponto:

“Eu quando comecei a dar aulas era muito mais rígida do que sou atualmente. [...] Foi a própria experiência que me deu essa noção de que eu tinha que ser diferente, a tal relação afetiva que eu fui conseguindo criar com os alunos, embora aparentemente possa parecer que ela não existe numa forma muito cimentada. [...] Afinal, a relação não é apenas a de professor, mas também deve ser um amigo, deve ser um confidente. Confidente se o aluno quiser, no sentido de que o aluno tem que ter confiança no professor, tem que gostar dele. Mas temos também que criar essa confiança e essa proximidade.”

(E31: escola D; professora de História; 39 anos de experiência; docente do Quadro)

O modelo de relacionamento com os alunos, que a docente qualifica de *rígido*, e que marca a sua ação no início da carreira, contrasta com uma relação “afetiva” que procura, no presente, desenvolver com os discentes – uma evolução que, como descreve, decorre de um processo de ajustamento às características dos alunos com que se vai deparando (“Foi a própria experiência que me deu essa noção que eu tinha que ser diferente”). A relação circunscrita a uma relação de instrução, em que “a relação não é apenas a de professor”, dá lugar a uma concepção da figura do professor que abarca o papel do “amigo”, “confidente”, no quadro de uma relação de proximidade, de construção de uma relação de confiança com a figura do discente.

A importância da capacidade do professor em desenvolver uma relação de proximidade com os alunos (“o aluno tem que ter confiança no professor, tem que gostar dele”) é igualmente salientada por outra professora, de Geografia:

“Hoje em dia o professor não é assim aquele senhor que está ali no alto e que nós só ouvimos. Não. Eles de manhã vêm-nos contar o que se passou durante a noite, o que se passou em casa, e porque um discutiu com a namorada... Pronto, é um bocadinho assim. E nós temos que os ouvir. Hoje em dia as coisas vão assim muito pelo lado afetivo. Muito, muito. [...] Aquele professor que mantém a distância como acontecia há alguns anos atrás, normalmente os alunos desmotivam-se completamente. Os alunos de um modo geral querem agradar ao professor, sejam bons alunos ou maus alunos. E quando eles conseguem agradar ao professor, eles motivam-se e vão fazer cada vez melhor.”

(E34: escola E; professora de Geografia; 17 anos de experiência; docente do Quadro)

É patente no discurso da entrevistada o afastamento relativamente a um modelo de professor fortemente ancorado no mundo *inspirado*, enquanto figura *esfíngica* centrada no trabalho de instrução (“aquele senhor que está ali no alto e que nós só ouvimos”). Por outro lado, este “lado afetivo” que pauta a relação com os alunos é também assumida pela docente como um importante fator para a própria eficácia do ponto de vista pedagógico, no sentido em que constrói uma correlação entre a relação de afetividade que o docente consegue imprimir e a motivação, e consequente desempenho, que obtém dos alunos (“eles motivam-se e vão fazer cada vez melhor”).

É precisamente nesta questão que outra professora entrevistada colocam a tónica quando se pronuncia sobre a importância de uma relação pedagógica com os alunos marcada por um envolvimento próximo:

“Às vezes, a pessoa chegar ao pé do aluno e pôr as mãos nas costas e perguntar “O que é que aconteceu? Hoje estás com olhar diferente, alguma coisa correu mal...?” Acho que uma palavra pode fazer toda a diferença. Isso pode-lhes incentivar a gostar do professor, a gostar da disciplina, a estabelecer uma boa relação que acaba por se refletir num melhor aproveitamento.”

(E37: escola E; professora de Física e Química; 33 anos de experiência; docente do Quadro)

Subjacente a esta perspetiva está a importância de uma relação de proximidade com os alunos do ponto de vista do seu aproveitamento escolar, (“acaba por se refletir num melhor aproveitamento”). Como a entrevistada exemplifica, a importância de um ato de afeto (“pôr as mãos nas costas”) para com um aluno e demonstrativo de preocupação desempenha um importante papel no desempenho do próprio aluno. Esta perspetiva reside no pressuposto de que o gosto do aluno pela disciplina depende em grande medida do gostar do professor (“Isso pode-lhes incentivar a gostar do professor, a gostar da disciplina”).

Esta relação de proximidade não é, no entanto, acolhida de forma consensual entre estes profissionais do ensino. Os professores podem manifestar reticências relativamente aos efeitos e injustiças que podem decorrer de lógicas de proximidade desenvolvidas com os alunos. É o caso de um professor de Filosofia quando nos dá conta da sua conceção da relação professor-aluno:

“[...] eu às vezes gosto dizer que sou funcionário público, para acentuar essa vertente. Deve-se ter uma relação tranquila, próxima, de ajuda com os alunos, de compreensão das necessidades dos alunos, mas que ao mesmo tempo saiba distinguir claramente o que é a função profissional, ser professor, e a função de qualquer coisa como assistente social, psicólogo... Tenho muito receio de que às vezes possamos cair nisso. E por uma razão essencial: se caímos nisso, inevitavelmente há alunos que deixamos para trás, porque nos preocupamos com outros. Depois porque não temos o saber técnico que muitas vezes essa atuação exige. E às vezes podemos estar a fazer pior do que aquilo que é suposto fazermos.”

(E28: escola D, professor de Filosofia; 38 anos de experiência; docente do Quadro)

Na discricção do que entende ser a *distância adequada* entre professor e aluno, se o entrevistado advoga uma composição entre o que descreve como “relação tranquila, próxima, de ajuda com os alunos”, mas que simultaneamente não resvale para lógicas de proximidade no relacionamento que extravasem o que entendem que deve ser a função enquanto *professor* (“distinguir claramente o que é a função profissional, ser professor, e a função de qualquer coisa como assistente social, psicólogo...”).

O “receio” que manifesta relativamente à incursão em lógicas *assistencialistas* reside, por um lado, no problema moral de assegurar a igualdade no tratamento dos alunos, e que um envolvimento próximo com os alunos pode colocar em causa (“se caímos nisso inevitavelmente há alunos que deixamos para trás”). Por outro lado, faz igualmente alusão aos efeitos imprevistos, e potencialmente nocivos, que pode advir desse envolvimento de proximidade (“podemos estar a fazer pior do que aquilo que é suposto fazermos”). É classificando-se como “funcionário público” que o entrevistado enfatiza uma relação com a figura do discente que não extravasa um laço de cariz eminentemente profissional com os alunos e que um envolvimento de proximidade pode subverter.

Este conjunto de excertos destacados apontam desde logo para a existência de uma multiplicidade de perspetivas em torno da questão do modelo de relacionamento pedagógico. Contudo, é possível igualmente obter outra perspetiva do carácter complexo e compósito destas perspetivas através de outra técnica de recolha de dados – nomeadamente, o questionário por cenários³. Estas diferentes lógicas em confronto – desde o modelo alicerçado no mundo *inspirado* (centrado exclusivamente no trabalho de instrução), o modelo *doméstico* do professor como educador, ou o envolvimento num regime de ação de proximidade – podem ser analisadas por intermédio de uma narrativa que convida os inquiridos a elaborarem discursos críticos sustentados em diferentes regimes de justificação e envolvimento na ação (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2006) relativamente à relação pedagógica que constroem com os alunos. O cenário apresentado de seguida pretende servir de mote para os que docentes inquiridos exprimam os juízos morais em torno desta problemática.

Cenário 5

Uma professora de Inglês distingue-se dos seus colegas por procurar desenvolver uma relação de maior proximidade com os alunos, especialmente aqueles que demonstram mais problemas de aprendizagem e de disciplina. A docente considera que a construção de uma relação de confiança é uma estratégia pedagógica importante para melhorar o comportamento e o desempenho escolar dos alunos.

Numa das turmas a seu cargo, a professora acompanha com particular atenção um dos alunos que é frequentemente alvo de gozo por parte dos colegas por causa do seu aspeto físico. Encontra-se por isso isolado da restante turma. Tratando-se de uma situação que tem vindo a refletir-se no aproveitamento escolar, a professora reúne-se frequentemente com o aluno, que lhe desabafa sobre o sofrimento em que se encontra.

Outros professores da escola, contudo, criticam a postura da colega, achando que a um professor não cabe esse papel: deve apenas preparar e dar aulas e delinear estratégias para melhorar os resultados escolares dos seus alunos.

Das soluções expostas em baixo, indique a mais injusta e a mais justa.

- A. A professora deve cingir-se a preparar as suas aulas e a lecionar.
- B. A professora faz bem em procurar ouvir e ajudar o aluno porque é uma dimensão importante do trabalho de um professor.
- C. A conduta da professora não é adequada porque deve relacionar-se com todos os alunos de igual forma, sem tratamentos especiais.
- D. A professora deve apoiar os alunos com problemas de aproveitamento apenas desenvolvendo planos de recuperação ajustados às suas necessidades.
- E. A professora deve concentrar o seu trabalho em obter os melhores resultados escolares possíveis dos alunos da turma, sem desperdiçar tempo e esforços com problemas que não dizem respeito à sua disciplina.
- F. A professora não só faz bem em procurar ouvir o aluno porque é uma dimensão importante do trabalho de um professor, como deve igualmente envolver os alunos e pais dos alunos desta turma.

Figura 1 - Cenário 5 do questionário

A narrativa expõe a situação de uma professora que, perante o caso de um aluno que evidencia problemas de integração numa turma, adota um envolvimento de carácter particularista, entrando na intimidade do discente. Este regime de envolvimento com o aluno é criticado por pares que entendem, por sua vez, que esse envolvimento está para além do que devem ser as responsabilidades de um professor: o trabalho de instrução em sala de aula e focado nos seus resultados escolares dos alunos.

O cenário, confronta, desta forma, os inquiridos com dois modelos de relação pedagógica aqui construídos de forma dicotómica: de um lado, um modelo marcado pela adoção de um regime de envolvimento de proximidade; do outro, o entendimento do papel do professor fortemente alicerçado nos mundos *inspirado* e *industrial* e distanciado de lógicas particularistas no tratamento dos alunos.

Além de ser pedido aos inquiridos que indiquem, entre as várias hipóteses de resposta, aquelas que consideram ser a *mais justa* e *mais injusta*, os inquiridos são ainda convidados a redigir uma justificação para a opção feita (sendo estas, por sua vez, inseridas em categorias).

Centrando justamente a análise, neste artigo, nas justificações redigidas pelos inquiridos, verificamos a existência de uma significativa pluralidade de gramáticas em que as respostas assentam. Cingindo a análise, no presente artigo, às categorias que reúnem maior percentagem de inquiridos, verificamos que a maior percentagem dos inquiridos mostra uma perspetiva crítica face ao entendimento da profissão docente exclusivamente alicerçada no mundo *inspirado* e *industrial*, no sentido de um modelo de relacionamento pedagógico centrado apenas no trabalho de instrução e orientado para os resultados escolares dos alunos. Por um lado, 22,9% dos inquiridos entendem que *O trabalho do professor não se limita à instrução*. Outros 14,7% entendem que *Papel do professor inclui a educação*, mobilizando uma gramática *doméstica* relativamente o que entendem que devem ser também o papel de um professor.

Noutro polo estão agrupadas as perspetivas que evocam o regime de ação de proximidade na relação docente-discente: a categoria *Professora deve aproximar-se do aluno*, e que reúne maior percentagem de inquiridos (28,4%), e a categoria *Relação de proximidade é importante para melhoria do aproveitamento dos alunos*, onde se integram 12,8% dos inquiridos que participam no questionário.

Uma análise concreta de algumas das justificações destas categorias permite perscrutar com maior rigor os mundos e regimes de envolvimento na ação que compõem a perspetiva dos docentes relativamente à relação professor-aluno.

No caso da categoria *O trabalho do professor não se limita à instrução*, o excerto que se segue de uma inquirida ilustra a perspetiva crítica dos professores a uma conceção de uma relação pedagógica exclusivamente alicerçada no mundo *inspirado*:

“O papel de um professor no trabalho com os seus alunos deve estender-se muito mais além do que preparar aulas e lecionar. Estar atento ao comportamento/atitude dos seus alunos faz parte da dimensão “ensino”. É claro que nem todos temos a mesma sensibilidade para estes problemas mas é obrigação do professor estar atento a estas situações e caso possua esta sensibilidade, usá-la.”

(Q6: Escola A; género feminino; 19 anos de atividade; docente de Biologia e Geologia)

Nesta justificação, a respondente evidencia fundamentalmente uma perspetiva de distanciamento em relação ao mundo *inspirado*. Sem explicitar de forma clara a abordagem a adotar perante a situação descrita, enfatiza, no entanto, uma conceção do papel do professor não redutível ao trabalho de instrução, que está “muito para além do que preparar aulas e lecionar”, sendo dessa forma “obrigação do professor” ter um olhar vigilante sobre situações de discriminação.

Na categoria *Papel do professor inclui a educação*, os inquiridos que nela se enquadram mobilizam uma perspetiva assentam numa composição entre o mundo *doméstico* e *inspirado*, como os seguintes dois excertos procuram ilustrar.

“Não adianta apenas leccionar e preparar as suas aulas se a professora se depara com um ambiente de trabalho de exclusão. Deve tentar com a ajuda de todos resolver o problema, consciencializar a turma e até aproveitar conteúdos da matéria (quando tal é possível) para mostrar como a situação está mal. Ser educadora. A relação de confiança e respeito é a melhor estratégia.”

(Q53: Escola C; género feminino; 20 anos de atividade; docente de Filosofia)

“Preparar as aulas e leccionar as matérias são atividades inerentes à atividade docente, mas ensinar é muito mais do que isso, por isso, os valores como o respeito pelos outros colegas, diferentes, a solidariedade, o espírito de equipa, a participação ativa, o respeito pelo direito à aprendizagem dos colegas, o reconhecimento dos direitos e deveres dos alunos são fundamentais para a construção de um clima de aprendizagem onde ninguém seja excluído, por nenhuma razão, e todos têm aqui o seu papel. Assim, o professor tendo capacidade para criar situações de aprendizagem que propiciem a formação de alunos que exercem o seu papel de forma responsável e construtiva.”

(Q85: Escola D; género feminino; 32 anos de atividade; docente de Geografia)

Em prol de um ambiente de sala de aula propício ao trabalho, a professora deve intervir junto de toda o grupo de alunos, num esforço de “consciencializar a turma” que encontra correspondência na sua função da docente enquanto “educadora”. No quadro de uma crítica *doméstica* a uma perspetiva alicerçada exclusivamente no mundo *inspirado*, a atividade do professor não deve por isso circunscrever-se a “preparar as aulas e leccionar as matérias”, abarcando a sua função a transmissão de valores relativos às relações interpessoais, como o “respeito” e “solidariedade” entre colegas. É no quadro do exercício da tarefa de “formação de alunos” enquanto importante dimensão do trabalho de qualificação de professor junto dos mesmos que a intervenção junto de toda a turma deve ser feita pelo professor. Em ambos os excertos, a intervenção por parte da figura do docente não pressupõe necessariamente um envolvimento próximo, *assistencialista*, com o aluno vítima de discriminação.

Se na categoria anterior o modelo de relacionamento com os alunos surge alicerçado na ordem de grandeza *doméstica*, sem uma intervenção de cariz particularista da parte da figura do professor, a categoria *Professor deve aproximar-se do aluno* demarca-se justamente pela preconização da adoção por parte dos inquiridos de um regime de ação de proximidade. Os dois excertos que se seguem ilustram a perspetiva em questão.

“Ao longo de uma carreira aprendemos que o aluno não é apenas um ser a quem transmitimos conhecimentos mas é um todo, um mundo de emoções que devem ser atendidas e guiadas no sentido do aluno se integrar não só no grupo de pares mas também na escola e na comunidade. É assim que muitas vezes os professores ainda que não tenham conhecimento científico aprofundado tornam-se uma espécie de psicólogos sempre prontos para ajudar aqueles que mais sofrem.”

(Q58: Escola C; género feminino; 37 anos de atividade; docente de História)

“Antigamente o papel do professor ou de alguns professores era apenas preparar as aulas e ‘debitar’ matéria. Hoje em dia há uma maior abertura por parte do professor. Este não é apenas o professor que ensina, é muitas vezes um amigo, um conselheiro em quem o aluno pode confiar.”

(Q110: Escola E; género feminino; 29 anos de atividade; docente de Inglês)

Neste grupo de inquiridos, é preconizado um entendimento do aluno por parte do professor, não apenas como objeto de trabalho de instrução (“um ser a quem transmitimos conhecimentos”), mas encarado como um “todo”, atendendo ao “mundo de emoções” que envolve cada aluno. Como a própria inquirida explicita, essa intervenção deve ter lugar mesmo que os professores não estejam munidos de um “conhecimento científico” que forneça alicerces para esse envolvimento, assumindo o papel de “psicólogos”, disponíveis “para ajudar aqueles que mais sofrem”.

Denunciando um afastamento crítico a uma concepção do papel do professor exclusivamente ancorada no mundo *inspirado*, a segunda inquirida faz mesmo o contraste entre o que entende serem dois modelos de relação pedagógica próprios de contextos escolares temporalmente distanciados: um modelo, que a inquirida situa no “antigamente”, em que o papel do professor está circunscrito a uma dimensão instrutiva (“preparar as aulas e ‘debitar’ matéria”); e outro paradigma, presente “hoje em dia”, no contexto de uma escola de massas, em que a relação docente-discente é marcada por uma “maior abertura”, associando à figura do professor o papel de “amigo”, “conselheiro” com quem o aluno pode desenvolver uma relação de confiança.

Por fim, no caso dos inquiridos cujas respostas enquadram-se na categoria *Relação de proximidade importante para melhoria do aproveitamento dos alunos*, esta perspetiva diferencia-se da anterior na medida em que a preconização de uma entrada na intimidade do aluno surge a par com uma gramática *industrial*. Nomeadamente, é igualmente colocado o enfoque na *eficácia* que a adoção de um regime de envolvimento familiar permite igualmente obter do ponto de vista do aproveitamento escolar dos alunos. Destaca-se aqui um excerto para ilustrar esta perspetiva partilhada por um número significativo dos inquiridos.

“O comportamento é um factor crucial para obtenção de resultados e, muitas vezes, é a justificação para os maus resultados. Ao ouvir o aluno e estar atenta ao seu comportamento, está a melhorar a auto-estima do aluno e a contribuir para a melhoria do desempenho escolar do aluno.

O aluno ao ser ouvido, sente-se melhor como pessoa e é incentivado a trabalhar, muitas vezes, como forma de retribuir à professora o tempo que esta “despendeu” a ouvi-lo a ajudá-lo, acabando na maioria das disciplinas por conseguir melhorar os seus resultados escolares, motivado pelo bom relacionamento conseguido com a professora desta disciplina.”

(Q29: Escola B; género feminino; 11 anos de atividade; docente de Informática)

Um relacionamento próximo com o aluno reside, no discurso desta docente, na sua importância enquanto “fator crucial para obtenção de resultados”. Esta associação entre a capacidade de uma professora em “estar atenta” e “ouvir o aluno” e a *eficácia* pedagógica processa-se de duas formas. Por um lado, ao “melhorar a autoestima”, o docente cria igualmente condições para uma “melhoria do desempenho escolar”. Por outro, instiga igualmente uma dinâmica de *dar-e-receber* na relação entre ambas as partes, no quadro de uma lógica de *dádiva*, como Mauss preconiza, (2013 [1950]): o esforço da professora é reconhecido pelo aluno, que por sua vez retribui através do seu desempenho escolar (“retribuir à professora o tempo que esta ‘despendeu’ a ouvi-lo e ajudá-lo”).

3. O modelo profissional docente e as concepções de autoridade docente no quadro de uma escola massificada

Parece ser transversal às várias justificações redigidas pelos inquiridos ao cenário apresentado uma perspetiva crítica a uma concepção do professor e da relação pedagógica centrada exclusivamente no trabalho de instrução. Entre estas, evidencia-se particularmente a perspetiva marcada pela preconização da importância de um envolvimento de proximidade com os alunos enquanto pressuposto para a construção da relação pedagógica e igualmente enquanto estratégia de motivação e envolvimento dos alunos no trabalho escolar. À luz das transformações que ocorrem no sistema educativo nas últimas décadas, e que tem nas políticas massificação a sua força catalisadora, este modelo de relacionamento com os alunos surge em reação à nova realidade social escolar.

A massificação da escolarização abre espaço a novas lógicas de ação dos alunos no espaço escolar. Nomeadamente, a *philia* está na base de um novo sentido de habitabilidade do espaço escolar, estando este regime de ação na base da concepção da escola não como espaço exclusivamente de trabalho e de formação, mas como espaço de lazer e de cultivo de amizades (Rayou, 1998).

Perante este modelo de conduta, a relação do professor e aluno deixa também de estar alicerçada numa ordem pré-definida. Um trabalho de construção da ordem escolar adquire maior relevância nas tarefas do professor neste contexto (Barrère, 2002), deixando o exercício da profissão docente poder ser entendida como assente fundamentalmente na transmissão de conhecimentos. A tarefa de construção de uma relação pedagógica que propicie a aprendizagem adquire importância neste contexto em que a mesma não decorre já segundo um conjunto de expectativas recíprocas e definições de papéis pré-estabelecidos (Dubet & Martuccelli, 1996).

Esta entrada de novos contingentes de alunos coloca, deste modo, desafios à construção do papel do professor – menos centrado na transmissão dos conteúdos que integram a sua área disciplinar e mais centrada no aluno e nas suas características, necessidades e capacidades. Isto é, as transformações no público escolar solicitam dos professores uma redefinição do seu papel profissional – a transição de um modelo em que a forma pedagógica está centrada na disciplina e nos saberes que a estruturam (moldando as práticas pedagógicas do professor e a sua relação com os alunos), para um modelo de uma forma pedagógica mais centrada nos alunos, nas suas preocupações e problemas.

Esta última posição está na base de uma relação subjetiva com a profissão, não de oposição ou de crítica a estas transformações que ocorrem na instituição escolar e às novas gerações de alunos, mas de adoção de um maior pragmatismo, de ajustamento a esta nova realidade.

Estes novos moldes no relacionamento pedagógico patentes no discurso de vários docentes não deixam de aconselhar, contudo, prudência na assunção de um novo paradigma no exercício da docência sedimentada e extensível a todos os seus profissionais. Por um lado, os envolvimentos de proximidade não deixam de assentar em *rotinas incertas* (Barrère, 2002) e suscetíveis de gerar na figura do professor incertezas e dilemas em torno da noção da *distância adequada* na relação com os alunos. Por outro, apesar destes discursos de adesão às mudanças na profissão em função da nova realidade social do sistema educativo, não deixam de identificar-se igualmente docentes que convergem com perspetivas em torno da escola e da docência que entroncam no modelo profissional próximo do *magistério* (Felouzis, 2009 [1998]), mais centrado nos conteúdos disciplinares a transmitir, e que sustenta visões saudosistas de uma instituição escolar outrora mais seletiva.

Referências

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Boltanski, Luc (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Éditions Métailié.
- Boltanski, Luc, & Thévenot, Laurent (2006 [1991]). *On Justification. Economies of Worth*. New Jersey: Princeton University Press.
- Breviglieri, Marc (2007). L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle, *Éducation et Société*, 19 (1), 99-113.
- Dodier, Nicolas (1991). Agir dans plusieurs mondes, *Critique. Sciences Humaines: Sens Social*, 529/530, 427-458.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Eliasoph, Nina (2010). *L'Évitement du Politique: Comment les Américains Produisent l'Apathie dans la Vie Quotidienne*. Paris: Economica.
- Felouzis, G. (2009 [1998]). *A Eficácia dos Professores*. Porto: Rés-Editora.
- Goffman, Erving (1999). "A ordem da interação". In: Yves Winkin (Org.), *Os momentos e os seus homens* (pp. 190-235). Lisboa: Relógio d'Água.

- Mauss, M. (2013 [1950]). *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa. Edições 70.
- Nachi, Mohamed (2010). *Introduction à la sociologie pragmatique. Vers un nouveau «style sociologique?»*. Paris: Armand Colin.
- Nachi, Mohamed (2003). *Ethique de la promesse. L'agir responsable*, Paris: PUF.
- Rayou, Patrick (2000). “L'enfant au centre. Un lieu commun «pédagogiquement correct»”. In J-L. Derouet (Eds), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 243- 274). Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.
- Resende, José Manuel (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, José Manuel (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Edições Piaget.
- Resende, José Manuel (2011), “Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa”. In J. M. Resende & E. Al. (Eds.), *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 191–223). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Resende, José Manuel (2012) “A escola como território de envolvimentos políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos”. In: M. J. Casa-Nova; A. Benavente; F. Diogo; C. Estêvão; e J. T. Lopes (Orgs.), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo atual* (pp.133-159). Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2012.
- Resende, José Manuel (2016). “Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação”. A ser publicado nos *Anais do V Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação* (no prelo).
- Resende, José Manuel & Caetano, Pedro (2013). “Da Philia à Hierarquia na escola: composições da ordem escolar?”. In: Maria Manuel Vieira, J. M. Resende, M. A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins, A- Calha. (Org.). *Habitar a escola e as suas margens. Geografias plurais em confronto* (pp. 133-144). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre/Escola Superior de Educação.
- Resende, José Manuel & Gouveia, Luís (2013), As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares, *Forum Sociológico*, 23 (pp. 97-106).
- Taylor, Charles (2005) *Le malaise de la modernité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Thévenot, Laurent (1986). “Les investissements de formes”. In Luc Thévenot (Org.), *Conventions économiques* (pp. 21-71). Paris: Presses Universitaires de France.
- Thévenot, Laurent (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découvert.

¹ Os dados empíricos são recolhidos no âmbito de um projeto de doutoramento intitulado “Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do 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).

² Foram, ao todo, realizadas 40 entrevistas – 8 por cada uma das 5 escolas que colaboram no projeto de investigação. 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 maioritariamente 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, registando-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, registando-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 maioritariamente oriundos de classes populares.

³ O questionário foi aplicado a docentes habilitados para lecionar no Ensino Básico e Secundário das 5 escolas que constituem a amostra do projeto de investigação (ver nota 2). Foram validados 112 questionários. A amostra foi constituída a partir dos dados estatísticos recolhidos de cada uma das 5 escolas, ponderando o peso das variáveis do *género, área disciplinar, vínculo profissional e área disciplinar*.