



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação

PORQUE SE MOBILIZAM OS PROFESSORES? JUÍZOS PLURAIS SOBRE O QUE É “SER UM PROFISSIONAL DE ENSINO”. ANÁLISE EXPLORATÓRIA.

RESENDE, José Manuel

Professor Associado com Agregação em Sociologia

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

josemenator@gmail.com

GOUVEIA, Luís

Doutorando em Sociologia

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

lchgouveia@yahoo.com

Resumo

A comunicação visa empreender, no quadro da Sociologia Pragmática de Boltanski e Thévenot, uma primeira abordagem ao movimento de contestação dos professores ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) aprovado em 2007 enquanto questão intimamente ligada à problemática de juízos morais e políticos plurais sobre *o que é ser professor num contexto de incerteza*. Procura-se apresentar alguns dos resultados das primeiras análises de dados empíricos recolhidos (através de fontes documentais e entrevistas realizadas junto de porta-vozes dos professores o representantes sindicais da classe profissional) de forma a compreender que *regimes de justificação* foram mobilizados para justificar as sucessivas críticas aos princípios de justiça que presidiram à reforma do ECD e para a receptibilidade da denúncia pública de *injustiça* através da referência a *ordens de grandeza* de carácter *moral e político*.

Abstract

The communication aims to undertake, within Boltanski and Thévenot's Pragmatic Sociology, a first approach to the teachers' protest movement against the Teaching Career Statute (ECD) approved in 2007 as an issue linked to the problematic of the plural moral and political judgments of *what is to be a teacher in a context of uncertainty*. It seeks to present some of the results of the first analyzes of empirical data collected (through documentary sources and interviews with teachers' spokesmen and unions representatives of the professional class) in order to understand regimes of justification that have been mobilized to justify the successive critics to the principles of justice that guided the ECD reform and the acceptability of the public denunciation of injustice by referring to *orders of worth* of moral and political character.

Palavras-chave: Estatuto da carreira docente; professores; mobilização no espaço público
Keywords: Teaching Career Statute; teachers; mobilization in public space

PAP1307

1. Os protestos políticos dos docentes portugueses: sob a história política das suas contestações profissionais face às políticas e ações públicas do Estado

É já longa a história política das reivindicações profissionais dos docentes do Ensino Básico e Secundário em Portugal. Num estudo anterior (Resende, 2003) esta questão é analisada em pormenor, no quadro dos sentidos de justiça produzidos pelos professores quando estes se pronunciam sobre as qualidades de um bom profissional de Ensino.

Nesse trabalho de grande fôlego – no decurso de um período de 48 anos – os porta-vozes do coletivo professoral proferem compósitos juízos sobre princípios normativos profissionais que devem nortear os seus desempenhos e relações face a outros corpos com quem se relacionam ao longo da sua carreira e trajetória laboral. Todas as operações críticas formuladas ao longo deste período são presididas por esses princípios gerais que dão forma a compósitas grandezas que por esta razão se encontram assentes em justificações fundadas em princípios de equivalência de elevado porte.

Na verdade, quer durante a Ditadura Militar – 1926/33 –, quer durante o Estado Novo – 1933/74 – representantes dos profissionais de Ensino clamam junto do Estado por justiça, sob diversos ângulos. Ainda sob a Ditadura Militar os encontros organizados por estes profissionais fazem prova das suas reivindicações que são feitas com o propósito de afinar a maquinaria cultural jurisdicional (Abbott, 1988), que suporta o seu mandato e licença profissional.

Aquando da institucionalização do Estado Novo, com a nova carta constitucional de 1933, as reivindicações, denúncias e queixas não deixam de ser feitas, mas sob o manto da invisibilidade pública, em nome individual ou em ações coletivas que envolvem um número restrito de docentes. Já na parte final do Estado Novo, o movimento social dos Grupos de Estudo prenunciam uma reivindicação mais extensiva e fundada na perceção mais generalizada de uma desvalorização do seu estatuto profissional, com efeitos corrosivos na matriz do seu mandato e licença profissional.

Partindo de uma abordagem sociológica pragmatista (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2007; Boltanski, 2012 [1990]; Cefaï 2001; Trom 2001), e dando seguimento à história política das reivindicações dos professores do Ensino Básico e Secundário, o presente texto focaliza a sua atenção em duas grandes manifestações da classe profissional dos professores ocorridas em Lisboa a Março e Novembro de 2008.

Ambas as manifestações têm como objeto central a sétima alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, ocorrida a 2007 (adiante designado abreviadamente por Estatuto da Carreira Docente) –, reforma que tem como principais consequências para a profissão docente, por um lado, a divisão da carreira em duas categorias, hierarquizadas (*professor* e *professor titular*) e a instauração de um modelo de avaliação enquanto requisito para uma progressão na carreira limitada por um sistema de quotas.

À luz de uma perspetiva pragmática, procuram-se fazer algumas observações relativamente a esta mobilização na ótica das competências gramaticais que dão prova os atores aquando da sua mobilização no espaço público. Por outro lado, as duas manifestações referidas, e as ações coletivas correspondentes, só são possíveis levar à prática porque a escola constitui-se como arena pública, isto é, um território que se configura como um espaço privilegiado para a discussão e debate dos problemas que as referidas mudanças jurisdicionais vão provocar no mandato e licença destes profissionais.

Analisa-se ainda alguns dos sentidos de justiça apresentados pelas partes envolvidas relativamente ao objeto de controvérsia aqui tratado enquanto questão intimamente ligada à problemática de juízos morais e políticos plurais sobre *o que é ser professor qualificado num contexto de incerteza profissional*.

2. Sobre os movimentos de contestação dos professores: 8 de Março e 8 de Novembro

A 8 de Março e 8 de Novembro, Lisboa é palco das duas maiores manifestações de sempre da classe profissional dos professores. Centenas de autocarros transportam até à capital docentes vindos de vários pontos do país para manifestarem-se contra a política educativa do então executivo socialista. Entre essas reformas, destaca-se em particular o descontentamento gerado pelas mudanças ocorridas no então recentemente aprovado Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2007 e pelo diploma de regulamentação do sistema de avaliação e progressão na carreira do pessoal docente.

Convocada inicialmente pela Federação Nacional dos Professores – FENPROF, a manifestação conta com o apoio e participação de docentes afiliados a sindicatos fora desta federação bem como professores não sindicalizados. Se ao primeiro apelo respondem 100 mil professores, na segunda manifestação marcam presença 120 mil. A “Marcha pela indignação”, como é apelidada pelos líderes sindicais da FENPROF, parte do Marquês de Pombal como ponto de encontro e desemboca na Praça do Comércio, onde decorrem os discursos de líderes sindicais e é aprovada uma petição com as principais exigências dos manifestantes a entregar na Assembleia da República. A ação de protesto tem como lema “Assim não se pode ser professor. A Escola Pública não aguenta mais esta política”.

A segunda manifestação, ocorrida 7 meses depois, não obstante as reuniões de negociação entretanto ocorridas, decorre sob o mote “Da Indignação à Exigência: Deixem-nos ser Professores”. Partindo da Praça do Comércio, 120 mil manifestantes percorrem os mais de dois quilómetros até à zona do Marquês de Pombal onde se instala o palanque de discursos.

Cartazes e gritos de ordem expressam a mensagem de “indignação” dos manifestantes, como mostram os seguintes exemplos: “Deixem-nos ser professores” (in Público, 9 de Março de 2008, p.2) “Mais de 1000 dias a atacar a escola pública”; “Assim não se pode ser professor” (in DN, 9 de Março de 2008, p.2-3), ou ainda. “A escola pública não aguente mais esta política”; “Educação, sim, segregação, não” (DN, 9 de Março de 2008, p.3).

Na mesma linha de argumentação em defesa da escola pública e dos seus alunos, nos dias que se seguem à primeira manifestação, entre 10 e 14 de Março, os protestos têm também lugar no espaço dos estabelecimentos de ensino. Com a FENPROF igualmente como principal organizadora da iniciativa, faixas pretas são colocadas nas fachadas edifícios das escolas aderentes; os professores apoiantes apresentam-se ao trabalho envergando-se de preto, mostrando estar “De luto pela educação” – o mote da iniciativa.

A aprovação do ECD de 2007, e a regulamentação do respetivo modelo de avaliação e progressão na carreira, suscita a indignação e um sentimento de injustiça entre os profissionais de ensino, tendo por base diferentes causas. Estes motivos de contestação são objeto de um trabalho de argumentação, de caracterização da injustiça sofrida e de justificação do envolvimento numa ação coletiva no espaço público. Importa pois compreender as operações de enquadramento, quais os *quadros de injustiça* (Cefaï e Lafaye, 2001), que mobilizam os professores nas duas manifestações e como estão constringidas por uma gramática da ação reivindicativa.

Analisando alguns dos depoimentos recolhidos pela comunicação social no decurso da manifestação, é possível decompor analiticamente esse trabalho argumentativo desenvolvido.

Em primeiro lugar, a caracterização da injustiça dirige-se à *falta de disponibilidade*, segundo os sindicatos e professores, de negociação por parte do Ministério da Educação no decurso do processo negocial. Na verdade, como é mencionado no Diário de Notícias, “Com esta equipa governativa, não é possível que haja diálogo”; ou “Esta equipa não tem mais condições para se manter em funções. Tudo o que faz com a sua inflexibilidade é regar a fogueira com gasolina”; ou ainda “Esta adesão é o reflexo do descontentamento que existe na classe. Têm sido tomadas medidas sem ter em conta as opiniões dos professores. Tínhamos ideias para apresentar, mas a posição autista do Governo não permitiu diálogo” (In DN, 9 de Março de 2008, p.6)

Noutra vertente, são igualmente lançadas suspeitas a tentativas de condicionamento da mobilização dos professores por parte de alguns líderes sindicais. De acordo com os denunciadores, “houve mesmo uma tentativa não consumada de saber quem eram as pessoas que iriam participar na manifestação [...]. Foi mais

uma manobra intimidatória ao nível do que aconteceu quando a polícia foi ao sindicato” (Mário Nogueira, da FENPROF. In Público, 8 de Março de 2008, p.3).

Estas denúncias protagonizadas por membros da classe docente e sindicalistas enquadram-se naquilo que Cefaï e Lafaye (2001) designam por *desrespeito pela gramática da vida democrática*. É criticada a indisponibilidade por parte dos agentes políticos representantes do Ministério da Educação e do Governo para negociarem e estabelecerem compromissos, revelando uma postura de imposição e autoritarismo contrária à existência de um diálogo de concertação entre as partes. Por outro lado, nos dias que antecedem as manifestações, são ventiladas pelos órgãos de comunicação social denúncias de tentativas de condicionamento à participação dos docentes, acusando o Executivo de tentativa de coagir o direito à manifestação.

Outro quadro de injustiça identificado é dirigido ao *excessivo peso do trabalho burocrático* que o modelo de avaliação acarreta, quer para os professores, quer para as escolas. “Perdemos mais tempo a fazer relatórios do que a preparar aulas e trabalhos” (In DN, 9 de Março de 2008, p.4); “Estão a destruir o ensino público. Os professores estão assoberbados de trabalho. Se eu estiver a trabalhar para melhorar a minha avaliação tenho de deixar de dar algumas aulas e não há tempo suficiente para as preparar. Não tenho mais para dar.” (In DN 9 de Novembro de 2008, p.6), são algumas das denúncias produzidas.

Neste caso, a contestação é dirigida à atenção requerida pelos procedimentos administrativos que constituem o processo de avaliação – como o preenchimento das fichas de avaliação, a autoavaliação ou as reuniões de planeamento. O peso excessivo dos procedimentos desviam a atenção do trabalho de preparação do material pedagógico para o trabalho em sala de aula. Muitos dos docentes lembram a figura do aluno como o principal prejudicado por este cerceamento imposto ao seu trabalho com o novo modelo de avaliação.

Outro ponto evocado prende-se concretamente com um dos critérios de avaliação do desempenho docente previsto no ECD e no decreto-lei regulamentador: o aproveitamento escolar dos alunos. “ [A avaliação] É arbitrária e implementada à pressa. Como é que nesse processo entram o aproveitamento e o abandono escolar? Isso tem a ver com a sociedade, com muitos fatores.” (In DN 9 de Novembro de 2008, p.4); “Se duas alunas engravidarem ao longo do ano e desistirem da escola, já não conseguimos cumprir as metas de redução do abandono escolar e somos penalizados na avaliação porque não conseguimos segurá-las!”; “Não estou segura que as notas dos alunos devam ter reflexo na avaliação do professor, que se tenha que definir logo no início do ano letivo metas de sucesso escolar, sem conhecer ainda bem alunos que têm imensas carências. (...) Temos que ser professores, transferir afetividade a miúdos que passam aqui o dia todo (que são aqui largados à porta cedíssimo, porque o país começam a trabalhar cedíssimo), há toda uma envolvente social da qual não podemos desligar-nos e que nos tira muita energia” (In Público, 8 de Novembro de 2008, p.4).

Por um lado, é contestada a associação da avaliação dos professores aos *resultados escolares dos alunos*. No aproveitamento escolar intervêm fatores extrínsecos – relacionados com desigualdades sociais à partida entre os alunos – e que não podem ser controlados pelos professores. Por outro lado, são também apontadas as dificuldades práticas suscitadas por um modelo de avaliação que pressupõe o estabelecimento de objetivos, no início do ano escolar, por parte de cada professor em termos de aproveitamento escolar dos alunos a seu cargo – um procedimento de medição incompatível com a diversidade social da população escolar e a própria complexidade inerente à atividade docente.

Um quadro de injustiça que avulta igualmente dos depoimentos recolhidos é o pressuposto de avaliação, com efeitos na progressão na carreira, dos métodos pedagógicos entre os professores.

“Há professores com menos experiência a avaliar outros com mais experiência; pessoas mais novas a avaliar mais velhas; piores Professores a avaliar melhores, porque quem chegou a professor-titular [que é quem avalia] é quem teve mais cargos nos órgãos de escola nos últimos anos, foi esse o critério. As grelhas de avaliação são absurdas, a escola está permanentemente em tensão. Tenho 25 anos de ensino. Já viu o que é um professor com 25 anos (e as minhas colegas que ainda têm mais anos do que eu) ter as suas aulas observadas?” (In Público, 8 de Novembro de 2008, p.4).

Verifica-se por um lado a crítica a iniquidades geradas pela distribuição do trabalho de avaliação dentro dos estabelecimentos de ensino – como professores avaliados por colegas *com menos anos de ensino ou pertencentes a outras áreas pedagógicas*. Num plano mais profundo, é também questionado *a própria legitimidade de um professor* avaliar as práticas pedagógicas de outro docente, fundamentada na pluralidade dos métodos de ensino.

O elemento da progressão na carreira, condicionada por um *sistema de quotas*, surge também nos depoimentos dos professores. Tal como revelam os queixosos, “só oito vão poder ter Excelente. E só 32 vão poder ter Muito Bom. Os parâmetros do Excelente são de tal maneiras exigentes que quase não é possível cumprir. Agora o Muito Bom... E estou arrepiada, porque vai haver muita injustiça. As quotas são uma coisa maquiavélica.” (...) (In Público, 9 de Novembro de 2008, p.7).

O sistema de quotas dentro de cada estabelecimento de ensino é, de um lado limitador da progressão, e do outro lado é apresentado como potenciador de injustiças. Além da denúncia da exiguidade do contingente anual para subida de escalão e dos possíveis conflitos de interesse entre avaliadores e avaliados, sobressai também a acusação de economicismo na medida – ocultada pela ideologia meritocrática promovida.

Em algumas das declarações, surge ainda a crítica ao modelo de educação com o qual o Estatuto da Carreira Docente vigente surge alinhado. “O que é importante é melhorar as estatísticas” (In DN, 9 de Março de 2008, p.4); “Está em causa o paradigma da educação. Os parâmetros para a avaliação não podem ser só números, estatísticas”; “Uma escola não é uma empresa. Uma escola não é um produto. Os seres humanos não são produtos”; “Educar é amar” (In Público, 9 de Março de 2008, p.2-3).

Num nível de maior generalidade, é criticado um modelo de educação centrado no objetivo de elevação desempenho e aproveitamento escolar dos alunos. A avaliação do trabalho docente na ótica apenas de resultados estatisticamente mensurados gera incompatibilidades com outras dimensões que próprio ato de ensinar abarca.

Nestes diferentes extratos recolhidos é observável a gramática da ação pública na confeção dos motivos de mobilização e formulação das denúncias, no desenvolvimento dos *quadros de injustiça* orientadores da ação reivindicativa. Por um lado, verifica-se uma *des-singularização* da denúncia dos professores. Os quadros de injustiça aventados surgem sempre associados à proteção da Educação e da instituição da Escola. A mobilização dos professores constitui uma resposta a um “ataque” por parte do Executivo à escola pública, apresentando-se os sindicatos e professores “De luto pela Educação”.

Na mesma perspetiva, também na denúncia está presente a referência ao interesse dos alunos. A burocracia cerceia o trabalho pedagógico dos professores, retira tempo para a preparação dos materiais, limita a sua disponibilidade para os seus alunos, tornando o seu trabalho num exercício meramente em função de indicadores estatísticos e da sua própria avaliação.

Mesmo no que respeita aos motivos evocados mais ligados a questões sindicais – em especial, a questão da progressão na carreira – a referência surge tendo como fim último o salutar funcionamento da instituição escolar. Um sistema de quotas limitador da progressão por motivos economicistas degrada a relação entre docentes, desmotivando-os na sua ação pedagógica junto dos alunos, comprometendo a sua missão educadora.

Por outro lado, a denúncia levada a cabo pelos sindicatos obedece ao sistema constrangedor de denúncias – o sistema actancial – como Boltanski propõe (2012 [1990]). É identificada uma *vítima* – a Escola Pública e os seus alunos – e *prosecutor* da injustiça – o Ministério da Educação e o Governo – e os *denunciantes* – os professores e os sindicatos representantes deste grupo profissional.

Estes dois eixos atuantes denotam um processo de *des-singularização* da denúncia e *subida em generalidade* nesta ação reivindicadora, dotando-a de uma *grandeza cívica*. Os professores procuram assegurar a alteridade da injustiça que denunciam, de que a contestação não tem em vista interesses egoístas, corporativos, mas o bem comum e, como tal, deve constituir uma causa de mobilização coletiva.

3. Governo, sindicatos e professores: o Estatuto da Carreira Docente como *pomo de discórdia* – o que é ser professor num contexto de incerteza?

Esta mobilização contestatória da classe docente tem de ser necessariamente compreendida à luz da dinâmica da política educativa, em particular na Europa e nos Estados Unidos, nas últimas duas décadas. Este período é marcado pelo revigoramento das críticas à ineficácia dos sistemas educativos. Um papel específico é desempenhado pelo desenvolvimento de indicadores educativos de organismos internacionais (como o Programa PISA, da OCDE). Permitindo uma comparação de despenho escolar entre países segundo parâmetros de avaliação standardizados, os resultados, publicados periodicamente, passam a constituir diretrizes para a ação política educativa nos diversos países.

Esta revitalização acompanha a crítica ao modelo de escola inclusiva, norteada por uma conceção social e cultural relativista, marcada pelo facilitismo. Em concordância com um modelo *performativo* para o ensino, ganha progressivamente forma um modelo de gestão autónoma das escolas. A cada estabelecimento de ensino compete delinear o seu projeto educativo em função das particularidades do contexto social onde se situa. Por outro lado, a publicação dos resultados escolares obtidos pelos alunos de cada instituição escolar, sob a forma de *rankings*, abre caminho à constituição de um *mercado escolar*. Aos encarregados de educação é atribuída a prerrogativa de escolherem a escola a ser frequentada pelos educandos, em função precisamente das informações obtidas no que respeita ao desempenho dos alunos de cada estabelecimento. A comparação estatística de resultados escolares entre escolas com uma população escolar com um perfil social semelhante propicia igualmente a crença da capacidade de cada estabelecimento de ensino e do seu corpo docente como fator determinante no sucesso escolar dos alunos, não obstante desvantagens sociais e culturais à partida evidenciadas pelos alunos (Dionísio, 2010).

O mercado de trabalho exerce um papel determinante nesta viragem no discurso político educativo centrado na premência de subida dos resultados escolares. Uma lógica de gestão empresarial e um mercado de trabalho pautado pela necessidade de reinvenção contínua do indivíduo, de aprendizagem ao longo da vida, reforça a necessidade de políticas educativas centradas na melhoria dos desempenhos escolares. A associação, linear, entre a melhoria dos resultados escolares e o progresso económico de cada país está presente no discurso dos agentes políticos (Melo, 2007).

Em consonância com esta dinâmica, transversal, ao nível das políticas educativas, o Programa do XVII Governo Constitucional de Portugal, iniciado funções a 2005, propunha o empreendimento de reformas na política educativa tendo em vista “superar o atraso educativo português face aos padrões europeus” – condição “essencial para o desenvolvimento pessoal e cívico [...], para a produtividade e a competitividade da economia” (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005: 42).

Como é referido no mesmo documento, a intenção do Executivo em “obter avanços claros e sustentados, na organização e gestão dos recursos educativos” estriba-se, entre outras estratégias, na ambição de “enraizar em toda as dimensões do sistema de educação [...] a prática da avaliação e da prestação de contas” – estratégia que implica, além da avaliação dos alunos, também a “avaliação dos educadores e professores”, “segundo critérios de resultados, eficiência” (*idem*: 42-3).

A intervenção de Maria de Lurdes Rodrigues num debate parlamentar convocado pelo partido da oposição CDS-PP a assinalar os 1000 dias do Executivo Socialista ilustra esta orientação em matéria de política de educação:

“A revisão do Estatuto da Carreira Docente permitirá não apenas valorizar e qualificar a carreira dos professores como permitirá às escolas dispor de um instrumento de gestão mais eficaz dos seus recursos humanos mais qualificados. Os resultados foram devolvidos às escolas e aos professores a tempo de poderem analisar a situação dos seus alunos e de definirem estratégias de melhoria do seu trabalho.” (Intervenção da Ministra da Educação, Reunião Plenária. In “Diário da República”, I Série, número 22, 6 de Dezembro de 2007).

A 19 de Janeiro de 2007 é publicado em Diário da República o Decreto-Lei nº15/2007, acolhendo o novo o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (abreviadamente, Estatuto da Carreira Docente – ECD) – o principal diploma regulador da atividade docente nestes níveis de ensino. O preâmbulo deste diploma apresenta uma perspetiva fortemente crítica relativamente à anterior revisão do Estatuto da Carreira Docente, ocorrida em 1998. A forma como tem sido apropriado e aplicado, torna-o num “obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo” (D-L 15/2007, p. 501). Como é mencionado, “a avaliação do desempenho, com raras exceções, converteu-se num simples procedimento burocrático sem qualquer conteúdo” (idem, ibidem). Por um lado, as normas da carreira vigentes permitem um regime que “tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente os seus deveres”. Por outro, faculta que “as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer” (idem, ibidem).

Em contraste com um modelo de indiferenciação, o objetivo no novo ECD é o de “proceder à correspondente estruturação da carreira”, assegurando que em cada estabelecimento de ensino “um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada” (idem, pp. 501-2). Tendo em vista esse horizonte, a carreira docente é estruturada em duas categorias – *professor* e *professor titular* – com um conteúdo funcional diferenciado. A par, é também estabelecido “um novo regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento na carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito” – tendo particular importância a passagem à existência de “uma contingência das duas classificações superiores” (idem, 502). No caso do acesso à categoria de professor titular, o número de lugares a prover é erigido por uma dotação anual para cada estabelecimento de ensino ou agrupamentos de escolas.

O Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro veio por sua vez regulamentar os mecanismos de aplicação do sistema de avaliação e progressão para os professores, concretizando os princípios orientadores descritos no ECD de 2007.

4. O que é ser um *bom professor* num contexto profissional de incerteza? Sentidos e eixos atuantes opostos entre qualidades profissionais dignificadas

Sendo a educação e a instrução bens comuns que a escolarização distribui, o seu arranjo está sujeito a diferentes ordens de grandeza, princípios de justiça orientadores do mundo escolar (Resende, 2003, 2010). Consequentemente, essa visão do *justo* repercute-se sobre o modelo preconizado para o próprio trabalho docente (Boltanski e Thévenot 2007 [1991]).

No ponto de vista do Executivo, e do Ministério da Educação em particular, ressaltam nos juízos críticos atrás enunciados um engrandecimento do modelo *industrial* para o funcionamento da instituição escolar. Como é observável nos discursos de executivo, prevalece um enfoque sobre a performance dos alunos garantida pelo trabalho eficaz de cada docente. A eficácia observada nos resultados escolares obtidos é assumida como a prova da grandeza dos estabelecimentos de ensino. É patente no discurso o reconhecimento das estatísticas referentes ao insucesso e sucesso escolar dos alunos enquanto dispositivos para a medida do sucesso ou insucesso das políticas educativas seguidas.

Um modelo de bem comum assente num serviço público prestado pela escola pública tendo em vista melhoria dos resultados escolares traduz-se num modelo *industrial* para a atividade docente, centrado nos resultados dos alunos. As taxas de aprovação, taxas de reprovação, taxas de absentismo constituem a medida *justa* do trabalho docente.

É segunda essa lógica focada nos resultados mensuráveis obtidos pelos alunos que o Estatuto da Carreira Docente visa constituir um instrumento para uma gestão mais eficaz nas escolas. Por um lado, nela são contemplados dispositivos de estratificação na carreira, divisão funcional das tarefas que servem

precisamente o propósito de eficiência no funcionamento das escolas e melhores resultados escolares obtidos em cada estabelecimento.

Por outro lado, igualmente verificável a presença de um engrandecimento do modelo *mercantil* no que respeita à relação entre os docentes de cada estabelecimento de ensino. A implementação de quotas no acesso às menções qualitativas mais elevadas – *Bom* e *Muito Bom* – e no acesso à categoria de professor titular pretende instaurar uma relação de competição entre os docentes; pretende incentivar as melhores práticas e distinguir os professores que conseguem obter os melhores resultados no que respeita à performance dos alunos.

É na base de um compromisso entre a grandeza *industrial* e *mercantil* – tendo como horizonte o modelo de eficácia escolar orientador da política educativa do governo – que esta reforma no ECD é concebida para ser implementada.

Do lado dos porta-vozes dos professores e sindicalistas, a partir de entrevistas e recolha documental realizadas, é possível observar a crítica a este modelo de eficácia escolar e às consequências nefastas para o exercício da profissão docente.

a) Avaliação e responsabilização: os resultados em questão

Num primeiro ponto, está presente crítica a uma crescente responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos. Segundo, Guinote “Em termos práticos, definiram-se como alvos a abater os números do insucesso ou da ineficácia do sistema, recolheram-se alguns dados estatísticos avulsos e seletivos [...] e apontou-se o dedo aos professores como grandes responsáveis pelos males detetados [...] Vamos abrir o jogo: o abandono escolar e o insucesso escolar continuam elevados entre nós. As causas são muitas e variadas, mas passam principalmente, em minha opinião, pela debilidade socioeconómica e cultural da nossa população.” (Guinote, 2008), pp. 29-68)

É desconsiderado o papel desempenhado por fatores extrínsecos, derivados da diversidade social da população escolar e de maior ou menor proximidade em relação à *cultura escolar* por parte dos alunos – fatores esses não controláveis pelos docentes.

Por outro lado, são apontados também os efeitos da *ditadura do número* no que respeita ao próprio exercício de avaliação (Resende, 2010).

“[...] Os professores vêm-se muitas das vezes de pés e mãos atadas. Os alunos sabem, muitas das vezes, que basta-lhes ter – e este é outro caso – basta-lhes ter dois períodos positivos para no final do ano terem positiva. Porque eu não posso baixar um aluno que teve *três* para *dois* porque a avaliação é contínua. Ou melhor, eu para baixar, poderei baixar! Mas terei de justificar muito bem, de todas as maneiras possíveis – quase como um tratado de direito – para que depois não tenha um recurso sobre aquela nota.” (Entrevistado, docente há 15 anos; professor de História e Geografia do Ensino Básico, sindicalizado na SGPL)

Em virtude da sua avaliação estatística – como, neste caso, as taxas de reprovação em cada turma – o trabalho pedagógico é constringido no próprio ato de reprovação de um aluno pela própria amplitude do trabalho burocrático de justificação requerido aos docentes.

b) Avaliação e controlo competitivo: a reflexividade em questão

Verifica-se igualmente a crítica um modelo de competição na relação entre professores, enquanto “estratégia que tolhe profundamente a ação dos docentes, impondo-lhes um espartilho de obrigações formais e de regras de comportamento, cujo não cumprimento pode implicar graus diversos de penalização (desde logo a não progressão na carreira), que torna virtualmente impossível que esses mesmos docentes se sintam disponíveis para arriscar soluções inovadoras mas potencialmente irregulares e puníveis no caso de falharem. [...] Coloca em situação de vulnerabilidade todos aqueles que trabalham, voluntariamente ou não, em zonas e com turmas problemáticas.” (Guinote, 2008, p. 37)

“Como é que nós poderemos aplicar as mesmas regras do SIADAP? Pelo número de alunos que passam? Então aí sim é a questão do laxismo. Se eu sou avaliado pelo número de positivas que eu dou ao meu aluno, então vou dar positiva a todos eles.” (Entrevistado, docente há 15 anos; professor de História e Geografia, do Ensino Básico, sindicalizado na SGPL)

Tendo o desempenho escolar como critério de diferenciação, impossibilita o desenvolvimento trabalho docente, sujeitando-o a restritivos parâmetros de ação pedagógica: a *criatividade* e *inovação*, e mesmo rigor, no ensino são restringidos por um modelo de ação pedagógica engrandecedor da eficácia.

c) **Avaliação e racionalidade burocrática: a autonomia em questão**

Outro importante ponto é relativo à autonomia no trabalho docente. A aplicação de modelos de avaliação é perspectivada como incompatível com a singularidade e complexidade próprias da ação pedagógica.

“Significa isto que o professor é considerado, em primeiro lugar, um pedagogo generalista e não um especialista; ou em alternativa, que os saberes disciplinares a transmitir são secundários em relação à forma como é despertado no aluno o eventual interesse por esses saberes, sendo imputada ao docente a culpa pelo insucesso escolar desse desabrochar do interesse pela sua área disciplinar. [...] Isto é a completa negação do professor tomado como indivíduo particular, dotado de um saber particular e de uma forma particular de transmitir.” (Guinote, 2008, pp.75-76)

“É impossível quantificar, colocar numa balança, e quantificar o trabalho desse professor. O trabalho do professor também não se esgota dentro da sala de aula. Mas não é por eu fazer uma grelha melhor, uma grelha bonitinha em “Excel”, com os gráficos todos... que eu sou melhor professor! E eu tenho, tivemos, assistido com este novo modelo de avaliação, as atrocidades que se cometeram. Escolas a pedir dossiers, portefólios, com todos os documentos, com as grelhas, com os testes, com as matrizes, com o “XPTO”... com as fotografias! Mas porquê!? É isso que faz de mim melhor professor? Ou é a minha relação com o aluno na sala de aula?” (Entrevistado 1, docente há 15 anos; professor de História e Geografia do Ensino Básico, sindicalizado na SGPL)

Ao trabalho do professor é atribuída uma importante componente de autonomia relativamente às metodologias pedagógicas adotadas. A atividade de cada docente não deve estar sujeita a formas de *standardização* ou uniformização dos modelos de transmissão de conteúdos.

Um trabalho pedagógico realizado em função das tabelas estatísticas gera um sentimento de indignação junto dos professores, entrando a responsabilidade de eficácia escolar em confronto com outros princípios de justiça radicados noutras ordens de grandeza na conceção do trabalho docente realizado na escola. Por um lado, a ordem grandeza *inspirada*, concebendo o professor como um profissional reflexivo com profunda preparação científico-pedagógica, tendo à sua disposição vasto acervo de conhecimentos científicos, mas sobretudo pedagógicos disponíveis – colocando-o numa função que vai para além de simples transmissor acrítico e mecânico de modelos pedagógicos exteriormente impostos – é também requerida. Por outro, o modelo escolar de eficácia na transmissão de conteúdos pedagógicos pode mesmo comprometer a grandeza *doméstica* também presente na ação pedagógica:

“Mas eu defini sempre um professor como um pai, um irmão, um psicólogo, um amigo, um pedagogo, às vezes um polícia... Um professor também, obviamente. Mas nós desempenhamos tantos cargos, tantos... A parte dos afetos que é importante. [...] E eu sinto tantas vezes que vou para além... Eu tenho aulas preparados e quantas vezes eu saio da matéria, aquilo que estou a dar, porque um aluno me disse qualquer coisa que eu achei que era importante trabalhar e vou para a parte da psicologia...” (idem).

5. No pináculo de um conflito: notas disruptivas sobre as marcas de uma disputa

Os retratos da disputa política havida entre os professores com o apoio das organizações sindicais dão mostras de que os atos de educar e de instruir são fenómenos políticos que ultrapassam as meras leituras que deles se fazem sob o ângulo meramente técnico e administrativo. A visibilidade do conflito faz, por outro lado, emergir no espaço público a questão da salvaguarda da escola e da escolarização públicas, num momento em que as políticas e ações públicas reorientam os seus princípios normativos, agora assentes no ideal do performativo, na eficácia dos seus procedimentos para alcançar os resultados pretendidos, e que a sua qualidade tende a elevar-se se o princípio da concorrência norteia o espírito de emulação entre os profissionais de ensino.

Este tem sido o desiderato normativo que tem norteado o estabelecimento dos princípios orientadores da maquinaria cultural da jurisdição (Abbott, 1988) que estão presentes no Estatuto da Carreira e no Projeto de Avaliação do desempenho docente que estão na origem das disputas aqui analisadas. Por outro lado, tais dispositivos normativos e legais expressam, de um modo mais abrangente, outros ideais políticos que têm de estar presentes nos projetos educativos que cada estabelecimento de ensino tem de definir para um determinado período de tempo. Em cada um desses projetos as escolas são obrigadas a estabelecer metas, e caminhos para as alcançar, de modo a que no seu conjunto o sistema escolar seja mais produtivo e controle melhor os desperdícios funcionais.

Para acompanhar o regime de ação em plano (Thévenot, 2006) a que professores e alunos estão sujeitos, as medidas estatísticas requeridas pelo Estado são mecanismos aferidores do cumprimento ou não daquilo que é previamente determinado. Nesse sentido, o trabalho pedagógico e educativo dos docentes fica sujeito a esse controlo técnico e administrativo que tem como propósito político fazer prova do cumprimento cabal das metas decididas.

É neste pano de fundo que os docentes descontentes, e as suas plataformas sindicais, constroem as suas gramáticas de motivos (Trom, 2001) que estão na origem das mobilizações publicitadas em Março e Novembro no espaço público concentrado sobretudo em Lisboa, a capital do País. Contudo, as gramáticas de motivos compõem-se de princípios de justiça plurais, nem sempre coincidentes entre si, mas que dirigem as operações críticas a outros princípios do justo com os quais estão em completo desacordo.

Assim, a mobilização dos docentes é consumada porque por um lado o novo Estatuto da carreira docente fragmenta a classe, não permitindo a todos a subida até ao lugar de titular. O sistema de quotas impossibilita o cumprimento dessa aspiração. E nesse sentido, a competição requerida não é vista como uma oportunidade igual para todos, porque o critério assenta exclusivamente na apresentação de bons resultados.

Em face da constituição das turmas e do peso de fatores sociais e culturais extrínsecos à atividade docente, que estes não controlam, colocam os docentes numa desigual oportunidade de alcançarem os resultados pretendidos pelo Ministério de Educação. Nesse sentido, a padronização das práticas que o eixo atuante de natureza industrial exige não só desvirtua o mérito, como inibe o trabalho criativo e despreza, quer a autonomia, quer a singularidade do trabalho do professor.

Atacadas estas qualidades, os professores também não podem recorrer ao regime de ação de maior proximidade, onde o trabalho horizontal de carácter relacional assume um lugar de destaque. Ora este trabalho impõe um ritmo de tempo que não se compadece com a cadência do tempo industrial, muito mais sincopado e, sobretudo, mais exposto ao tempo urgente em que as ações imediatas são intimadas a aparecer uma vez que estão em causa o cumprimento de percentagens inscritas em medidas estatísticas previamente estabelecidas.

Referências bibliográficas

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University Chicago Press.

- Boltanski, L. (2012 [1990]). *Love and Justice as Competences*. Cambridge: Polity.
- Boltanski, L. (2011). *On Critique. A Sociology of Emancipation*. Cambridge: Polity.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006 [1991]). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Cefaï, D. (2001). Les cadres de l'action collective. Définitions et problèmes. In D. Cefaï & D. Trom (Orgs.), *Les formes de l'action collective* (pp.51–97). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Cefaï, D. e Lafaye, C. (2001). Lieux et moments d'une mobilisation collective. Le cas d'une association de quartier. In Daniel Cefaï e Danny Trom (Orgs.), *Les formes de l'action collective* (pp.195–228). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Cefaï, D. (2009). Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da acção colectiva, *Revista Dilemas*, 4 (2), 11 – 48.
- Dionísio, B. (2007). O Paradigma da Escola Eficaz entre a Crítica e a Apropriação Social. *Sociologia*, 20, 305-316.
- Guinote, P. (2009). *A Educação do meu umbigo*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. B. P. (2007). Educação e mass media na modernidade: efeitos na do ranking escolar em análise. In *Escola, Jovens e Media* (pp. 95 – 108). Lisboa: ICS.
- Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma profissão. Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. M. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Editions La Découvert.
- Trom, D. (2001), Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs. In D. Cefaï & D. Trom (Orgs.), *Les formes de l'action collective* (pp. 9 – 26). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Documentos

- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro de 2007. In Diário da República, I Série – número 14.
- 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.
- Expresso (2008). 8 de Março de 2008.
- Programa do XVII Governo Constitucional (2005). Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf.
- Reunião Plenária de 6 de Dezembro de 2007 (2007). In Diário da República, I Série – número 22.
- Público (2008). 7 de Março de 2008.
- Público (2008). 9 de Março de 2008.
- Público (2008). 9 de Novembro de 2008.
- Público (2008). 13 de Novembro de 2008.