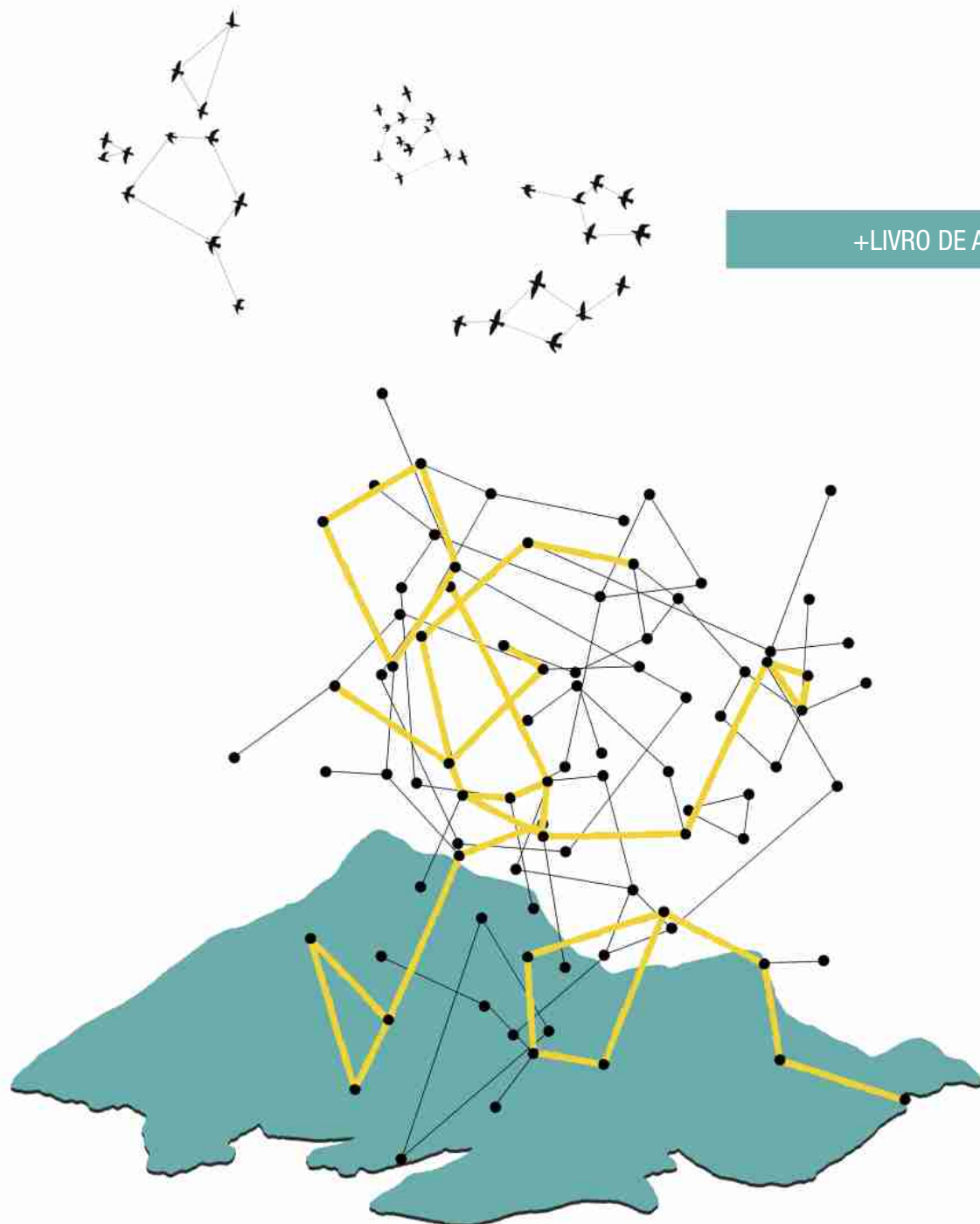


+LIVRO DE ATAS



infância(s) e juventude(s) na educação contemporânea



UNIVERSIDADE DO MINHO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO 8-10 FEVEREIRO 2018
III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

José Augusto Palhares & Almerindo Janela Afonso (Coords.)

Carlos Alberto Gomes, Daniela Silva, Fernanda Martins,
Maria Emília Vilarinho, Natália Fernandes & Teresa Sarmento (Colabs.)

+LIVRO DE ATAS

José Augusto Palhares & Almerindo Janela Afonso (Coords.)

Carlos Alberto Gomes, Daniela Silva, Fernanda Martins,
Maria Emília Vilarinho, Natália Fernandes & Teresa Sarmento (Colabs.)

infância(s) e juventude(s) na educação contemporânea

Departamento de Ciências Sociais da Educação (DCSE)

Centro de Investigação em Educação (CiEd)

2022



Design / Design João Catalão

Paginação / Layout José Augusto Palhares

Revisão Final / Final Revision Almerindo Janela Afonso, Carlos Alberto Gomes, Daniela Silva, Fernanda Martins, José Augusto Palhares, Maria Emília Vilarinho, Natália Fernandes, Teresa Sarmento

Apoio Técnico Regina Alves

Edição / Publisher Departamento de Ciências Sociais da Educação (DCSE), Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Local de Edição / Editing Place Braga

Ano/Mês / Year/Month fevereiro 2022

ISBN 978-989-8525-70-3

DOI <https://doi.org/10.21814/1822.76457>

As propostas de comunicação foram objeto de avaliação pelos membros da Comissão Científica. / The communication proposals were evaluated by the members of the Scientific Committee.

Os textos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos/as respetivos/as autores/as. / The texts presented are the sole responsibility of the respective authors.



Este trabalho é financiado pelo DCSE - Departamento de Ciências Sociais da Educação. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

This work is funded by DCSE- Department of Social Sciences of Education. This work is funded by CIEd – Research Centre on Education, Institute of Education, University of Minho, projects UIDB/01661/2020 and UIDP/01661/2020, through national funds of FCT/MCTES-PT..



COMISSÃO ORGANIZADORA

Almerindo Janela Afonso (Coordenador)
José Augusto Branco Palhares (Coordenador)
Carlos Alberto Gomes
Cristina Alexandra Fernandes
Daniela Andrade Vilaverde Silva
Manuel José Jacinto Sarmento Pereira
Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues Barros Zão
Maria Fernanda Santos Martins
Maria José Manso Casa Nova
Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
Natália Fernandes

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aina Tarabini | Universidade Autónoma de Barcelona
Almerindo Janela Afonso | Universidade do Minho
Afrânio Mendes Catani | Universidade de São Paulo
Ana Diogo | Universidade dos Açores
Ana Maria Seixas | Universidade de Coimbra
António Neto-Mendes | Universidade de Aveiro
António Teodoro | Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa
Armando Loureiro | Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro
Assunção Folque | Universidade de Évora
Bartolomeu Varela | Universidade de Cabo Verde
Benedita Portugal e Melo | Universidade de Lisboa
Bruno Dionísio | Universidade Nova de Lisboa
Carlos Alberto Gomes | Universidade do Minho
Catarina Tomás | Escola Superior de Educação de Lisboa
Daniela Vilaverde Silva | Universidade do Minho
Esmeraldina Veloso | Universidade do Minho
Fátima Antunes | Universidade do Minho
Fernando Ilídio Ferreira | Universidade do Minho
Gabriela Trevisan | Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Guilherme Silva | Universidade do Minho
Helena Costa Araújo | Universidade do Porto
Ilídia Cabral | Universidade Católica Portuguesa
Isabel Menezes | Universidade do Porto
Jean-Louis Derouet | Escola Normal Superior de Lyon
João Teixeira Lopes | Universidade do Porto
João Emílio Alves | Instituto Politécnico de Portalegre
Jorge Adelino Costa | Universidade de Aveiro
José Augusto Palhares | Universidade do Minho
José Beltran | Universidade de Valencia
José Machado Pais | Universidade de Lisboa



José Matias Alves | Universidade Católica Portuguesa
José Resende | Universidade Nova de Lisboa
Leonor Lima Torres | Universidade do Minho
Licínio C. Lima | Universidade do Minho
Luís Miguel Carvalho | Universidade de Lisboa
Lutine Pastoor | Universidade de Oslo
Manuel Jacinto Sarmiento | Universidade do Minho
Manuel António Silva | Universidade do Minho
Manuela Ferreira | Universidade do Porto
Maria Alice Nogueira | Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Custódia Rocha | Universidade do Minho
Maria da Graça Setton | Universidade de São Paulo
Maria Emília Vilarinho Zão | Universidade do Minho
Maria Fernanda Martins | Universidade do Minho
Maria José Casa Nova | Universidade do Minho
Maria Luísa Branco | Universidade da Beira Interior
Maria Luísa Quaresma | Universidade Autónoma do Chile
Maria Manuel Vieira | Universidade de Lisboa
Maria Teresa Sarmiento Pereira | Universidade do Minho
Mariana Gaio Alves | Universidade Nova de Lisboa
Natália Alves | Universidade de Lisboa
Natália Fernandes | Universidade do Minho
Nuno Ferreira | Instituto Universitário de Lisboa
Pedro Abrantes | Universidade Aberta
Rita Marchi | Universidade de Blumenau
Rosanna Barros | Universidade do Algarve
Sofia Marques da Silva | Universidade do Porto
Susana Martins | Instituto Universitário de Lisboa
Teresa Seabra | Instituto Universitário de Lisboa
Tiago Neves | Universidade do Porto
Virgínio Sá | Universidade do Minho
Xavier Bonal | Universidade Autónoma de Barcelona
Yves Dutercq | Universidade de Nantes



A autoridade docente e os modos de agir no espaço escolar na interação professor-aluno

José Manuel Resende

CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
josemenator@gmail.com

Luís Gouveia

CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
lchgouveia86@gmail.com

David Beirante

CICS.NOVA, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
dbeirante@gmail.com

A massificação da escolarização constitui um elemento incontornável de enquadramento quando se analisa as sociabilidades no espaço escolar, trazendo o alargamento da escolaridade obrigatória profundas mutações para as interações que se desenrolam no quotidiano escolar. De um lado, a escola deixa de ser um espaço reservado para o trabalho, passando igualmente a ser um espaço de cultivo de sociabilidades e onde a *cultura escolar* coexiste com objetos oriundos da *cultura massas*. Por outro lado, este quadro de complexificação do quadro social estudantil é necessariamente acompanhado de uma complexificação do trabalho docente, nomeadamente, nas composições que presidem às formas de agir com os alunos, onde questões como a *afetividade*, enquadrada num envolvimento de proximidade, pode ser um elemento que assume relevo nas lógicas atuantes na relação com a figura do discente – formas de agir essas que se mostram compósitas e que não deixam de assentar em *rotinas incertas* e que transportam incertezas do ponto de vista das suas consequências e efeitos na relação com os alunos e o estatuto profissional dos docentes. Estendendo-se esta complexidade relacional aos vários momentos e espaços escolares, é na sala de aula enquanto território específico de interação que estas lógicas atuantes assumem também especificidades do ponto de vista das dificuldades e dilemas colocados ao professor, em particular, do ponto de vista da gestão da autoridade enquanto elemento central nas apreciações críticas destes profissionais relativamente ao seu quotidiano. É em resultados obtidos de uma tese de doutoramento (mas igualmente antecedida e com contributos de outras incursões nas escolas no âmbito de um programa de pesquisa mais abrangente) e que abarca diferentes técnicas de recolha e análise de dados – nomeadamente, entrevista semidiretiva e questionário por cenários – que a presente comunicação se fundamenta. Tendo na relação docente-discente uma dimensão central de análise, é a partir de um olhar *praxeológico*, centrado nas práticas e operações críticas dos atores, que se pretende evidenciar estas complexas composições nas formas de agir nas interações entre estes protagonistas.

Palavras-chave: relação professor-aluno; autoridade docente; regimes de envolvimento

1. A crise de autoridade docente num contexto de massificação da escolarização

As incursões etnográficas nas sociabilidades escolares ocupam um lugar menor nas pesquisas sociológicas no campo da educação. Um elemento surge em pano de fundo como fator enquadrador e explicativo incontornável: a massificação, enquanto processo mediante o qual novos contingentes de alunos, oriundos de contextos sociais e culturais diversificados, protagonizam trajetórias nos sistemas escolares paulatinamente mais longas (Almeida & Vieira, 2000). Um conjunto de grandes fatores contribui para a incrustação nas agendas políticas de medidas direcionadas para o incremento dos níveis de escolaridade da população até aos patamares mais avançados do sistema educativo: o princípio de igualdade de oportunidades, enquanto condição para a democratização das sociedades; a escolarização generalizada como veículo de mobilidade social e princípio de hierarquização social mais legítimo próprio das sociedades democráticas; bem como uma relação estreita entre a escolarização e desenvolvimento económico e social promovida pelas teorias económicas do capital humano (Vieira, 2003).

É neste contexto de massificação e diversificação dos públicos que várias pesquisas dão conta do que é descrito como uma *crise de autoridade* docente (van Zanten, 2004). A par de uma complexificação das relações pedagógicas face a *novos* públicos escolares cuja adesão aos conteúdos transmitidos e valorizados na instituição escolar não se afigura imediata (Dubet & Martuccelli, 1996), solicitando uma acomodação da parte dos professores do ponto de vista dos itinerários pedagógicos, surge igualmente o problema da intensificação do trabalho de construção e manutenção da *ordem escolar* (Resende, 2011; Barrère, 2002; Tardif & Lessard, 2009 [1999]).

É justamente sobre o carácter *artesanal* na construção da relação docente-discente, evidenciado a partir de uma *sociologia dos envolvimentos* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2006), que se pretende incidir. Com base em dados recolhidos de projetos de pesquisa em torno das sociabilidades escolares¹, é privilegiado um enfoque sobre as formas de envolvimento e os juízos críticos produzidos pelos docentes na relação com a figura do discente.

2. A confluência de pluralidade compósita de formas de envolvimento na relação professor-aluno

O processo de massificação da escolarização que sucede nas últimas décadas nas sociedades de capitalismo avançado, embora com diferentes ritmos entre os diferentes países, traz consigo um conjunto de mudanças nas sociabilidades escolares (Dubet & Martuccelli, 1996; Almeida & Vieira, 2000). Num contexto de uma escola de *massas*, a relação dos alunos com os saberes escolares altera-se com a influência em particular dos meios de acesso a informação alternativos e culturas extraescolares e que concorrem com a cultura escolar que os docentes incorporam. Com a intromissão das culturas

¹ Os dados apresentados são retirados de dois projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Em primeiro lugar, “Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do Ensino Básico e Secundário em função dos juízos plurais sobre *o que é um bom profissional de ensino num contexto de incerteza*” (SFRH/BD/80811/2011). Em segundo, o projeto “Género, Desigualdade e Humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas”, aprovado em 2008 (PIHM/GC/0085/2008). A investigação decorre entre 2009 e 2011 e tem igualmente o apoio da CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

extraescolares, as escolas tornam-se igualmente espaços privilegiados da vida juvenil, de *amores* e *amizades*, de gostos e distinções de vária ordem, num contexto social mais abrangente que confere maior espaço de autonomia a este segmento etário nas suas escolhas culturais e vida sentimental e privada (Dubet, 2002; Rayou, 1998). Os princípios desta cultura de massas juvenil, efémera, imediatista, ligada ao hedonismo e à expressão de sensibilidades sociais e ideológicas que suportam diferentes identidades juvenis e dão sentido à vivência da escola, concorrem com aqueles que são os valores e saberes que compõem a *cultura escolar* vigente (como o trabalho e a forma académica) (Dubet & Martuccelli, 1996).

Ora, a expansão da escolarização, por um lado, não deixa de ser acompanhada de orientações em matéria de política educativa no sentido de introdução de novas modalidades e práticas de ensino (Resende, 2010). Por outro, para além destas orientações do ponto de vista das modalidades e práticas de ensino (isto é, no plano pedagógico) e que preconizam uma abordagem *reflexiva* no exercício da atividade (Maroy, 2004; Felouzis, 2009 [1998]), a nova realidade de um ensino massificado exerce também influência do ponto de vista das expectativas dos alunos relativamente à figura do professor. Nomeadamente, no espaço da escola passa a coexistir a condição de *jovem* e *estudante*, desenrolando-se a vida juvenil em grande parte no espaço escolar – sem, no entanto, lhe pertencer (Dubet & Martuccelli, 1996; Resende & Gouveia, 2017). A *philia*, enquanto regime de ação, é o princípio orientador da conduta dos alunos no espaço escolar – concebendo escola como espaço, não apenas de trabalho e para a sua formação escolar e enquanto cidadãos, mas também como espaço de cultivo de relações de amizade (Rayou, 1998; Resende, 2010).

Nos discursos dos professores, quando se pronunciam sobre os contingentes estudantis que marcam presença na sistema educativo, não deixam de surgir referências a esta nova realidade – particularmente no que diz respeito às formas como os alunos entendem a figura do professor (e as expectativas que produzem), em que a relação não se constrói exclusivamente no plano da transmissão de conteúdos disciplinares, mas onde têm lugar composições com outras formas de envolvimento. É o que sobressai dos excertos de uma entrevista a uma professora de Geografia¹.

“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.” (Professora de Geografia; 17 anos de atividade; docente do Quadro)

A docente começa por revelar o seu distanciamento relativamente a lógicas atuantes convergentes com o modelo teórico do *mestre instruído* (Maroy, 2004), alicerçada eminentemente no mundo *inspirado*: entendimento do docente enquanto fundamentalmente *depósito de conhecimentos* e com um entendimento *magistral* do exercício da atividade (Felouzis, 2009 [1998]) (“aquele senhor que está ali no alto e que nós só ouvimos”). É em contraposição a este arquétipo que constrói o seu entendimento

¹ No âmbito do projeto “Porque se mobilizam os professores? [...]”, 40 entrevistas foram realizadas a docentes do Ensino Básico e Secundário de 5 escolas do sistema de ensino público português.

das formas de envolvimento com o aluno e que as novas morfologias da população estudantil no contexto de uma escola massificada podem solicitar à figura do professor.

Do discurso da docente ressalta, por um lado, a importância do reconhecimento da *dimensão social* dos alunos, nomeadamente, o contexto social e familiar que envolve cada aluno – forma de envolvimento que se distancia de lógicas atuantes assentes exclusivamente em convenções de grande alcance (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]) em que a relação de instrução assume exclusividade ou preponderância. A ação de *proximidade* (Thévenot, 2006) que a entrevistada descreve em contraposição a lógicas atuantes marcadas pela “distância” é assumida como um pressuposto fundamental para a adesão dos alunos no trabalho escolar (“os alunos desmotivam-se”). De resto, um elemento em particular evidencia-se na sua forma de envolvimento compósita: o “lado afetivo” que a docente imprime na sua forma de atuação com a figura do discente. É essa *afetividade* que surge enquadrada pela entrevistada como dispositivo atuante (Resende, 2017) que tem como preocupação última a adesão dos alunos ao trabalho de instrução; a sua mobilização é articulada com a própria tarefa de transmissão de conhecimentos, sendo a *desmotivação* do aluno que surge como elemento a acautelar por parte do professor – algo desguarnecido no caso do docente “que mantém a distância” nos seus modos de atuar.

Se estas formas compósitas de agir não deixam de se identificar mesmo em temporalidades e contextos de ensino mais seletivos (Resende, 2003), um contexto profissional marcado por uma massificação da escolarização (e consequente diversificação dos públicos escolares do ponto de vista da sua proveniência social e cultural) evidencia e intensifica estas lógicas atuantes (van Zanten, 2004).

Ora, uma técnica em particular fornece uma forma frutuosa de aceder aos juízos críticos e formas de envolvimento dos professores na relação com os alunos. Trata-se do questionário por cenários. Desenvolvida em diferentes pesquisas no âmbito de um programa de investigação abrangente (Resende, 2010), esta técnica consiste na construção de uma narrativa de natureza *dilemática*, mas dotada de *sentido de realidade*, no sentido de uma verosimilhança relativamente às experiências situadas pelos atores no contexto em questão (neste caso, o espaço escolar). A narrativa envolve diferentes soluções possíveis entre as quais cabe ao inquirido optar – assentando esse juízo em composições distintas entre regimes de envolvimento na ação. Ao inquirido são ainda apresentadas diferentes proposições (entre 4 a 5) como vias possíveis de resolução do dilema em questão. Entre elas, é convidado, num primeiro momento, a escolher simultaneamente qual aquela que considera ser a *mais justa* e a *mais injusta*; num segundo, a redigir uma justificação para a escolha da *mais injusta*¹

Expostos os pressupostos fundamentais, é apresentado um cenário que integra um questionário aplicado a alunos e professores². No caso do cenário aqui apresentado (figura 1), ele ocorre numa visita de estudo. Ele descreve concretamente uma situação de uma aluna que mostra sinais de um possível distúrbio alimentar. A condição suscita a intervenção de uma professora que, perante alguns dos pares da aluna em questão, evidencia a sua preocupação com a saúde da aluna. O *reparo* por parte docente suscita

¹ A partir da análise das justificações, são construídas categorias no sentido de sintetizar as diferentes perspetivas em confronto. Dado o constrangimento de espaço, são apenas apresentados neste texto algumas das principais categorias constituídas.

² Aplicado no âmbito do projeto “Género, Desigualdade e Humilhação: sentimentos de injustiça nas escolas”, ao todo, 712 questionários foram recolhidos junto dos alunos de 6 escolas do ensino básico e secundário do sistema de ensino público português. No caso dos docentes, 153 questionários foram validados.



uma reação inóspita por parte da discente, um *gesto de repulsão* (Breviglieri, 2009) em face da publicitação de sua vulnerabilidade perante os seus pares.

Figura 1.

A Carolina é uma aluna que tem o hábito de fazer dietas rígidas, privando-se muitas vezes, durante o dia de aulas, do almoço. A professora de Francês, tendo conhecimento do facto, fala frequentemente com a aluna, incentivando-a a alimentar-se melhor. Um dia, durante uma visita de estudo a um museu organizada pela professora de História, mas em que a professora de Francês é convidada a participar, os alunos e professores preparam-se para almoçar num jardim perto do local.

A professora de Francês aproxima-se da Carolina, que se preparava para começar a comer junto das suas colegas, e diz-lhe em voz alta: “Quero-te ver a comer, está bem Carolina? Estás magricela, quase anorética.”

A aluna, perante os olhares preocupados das colegas que o comentário da professora provocou, responde, secamente: “Eu sei muito bem o que tenho que fazer. Deixe-me em paz. Já me basta ter uma mãe.”

Das soluções expostas em baixo, ordene por ordem crescente, **da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5)**, colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

- A. A professora não tem qualquer obrigação profissional em fazer o comentário que fez.
- B. É obrigação da professora fazer o comentário, mas não perante as suas colegas.
- C. A professora fez bem em ter feito o comentário como o fez perante as suas colegas, pois estas são suas amigas e têm a obrigação de cuidar da Carolina.
- D. A obrigação da professora é chamar os pais à escola e relatar-lhes as suas preocupações sobre a dieta alimentar da filha.
- E. A professora fala com a psicóloga da escola sobre este assunto de modo a que esta especialista intervenha de imediato junto de Carolina.

579

A partir desta narrativa hipotética, o propósito é de compreender como os inquiridos (neste caso, os professores) se situam perante a situação descrita, evidenciado os seus juízos morais e formas de envolvimento perante uma situação, por um lado, de intervenção de um docente que se situa para além da esfera estritamente pedagógica e, por outro, a questão da exposição de vulnerabilidade que esse envolvimento de proximidade acaba por suscitar.

Entre as categorias mais representativas, destaca-se ***Professora deve intervir + deve remeter para psicólogo***, o que parece prevalecer é o encaminhamento da situação, no quadro de uma justificação *industrial*, para a figura do *especialista* – neste caso, o psicólogo da escola – em função da natureza do problema da aluna em questão. Os dois excertos que se seguem ilustram este posicionamento.

“Mais uma vez, um professor **não pode demitir-se da sua função**. Contudo, nesta situação deveria recorrer à ajuda de **técnicos especializados** e alertar os pais da aluna” (Q53: Escola B; docente de Física e Química; 36 anos de atividade)

Os comentários dessa ordem **não são da competência da professora**. Estes assuntos são muito delicados e **os professores não têm habilitação para os resolver**” (Q78: Escola C; género feminino; docente de Português; 29 anos de atividade)

Apesar destes inquiridos não situarem uma eventual intervenção direta necessariamente fora das competências do professor – não devendo haver uma *demissão*



de funções do professor – a ausência de “habilitação” que acaba por predominar nos juízos que tecem relativamente ao melhor tratamento a dar à situação. Face à complexidade e ao carácter “delicado” do problema, a intervenção do professor deve restringir-se na comunicação do caso a “técnicos especializados”, capazes de dar seguimento profissional, assegurando o conhecimento *técnico* uma condução e resolução *eficaz* do problema da aluna em questão.

No caso da categoria **A professora tem o dever de intervir**, o cenário é avaliado pelos inquiridos de um ponto de vista distinto em torno das modalidades de envolvimento com a figura do discente. Num primeiro plano, identificam-se juízos que enquadram o problema em questão do ponto de vista da profissionalidade docente. É o que o excerto que se segue pretende ilustrar.

“A função do professor vai **muito para além de explicar conteúdos e lecionar competências** únicas da sua disciplina. O professor deve ser um **promotor do bem-estar** dos seus alunos e deve **preocupar-se com o ambiente que os envolve**. No meu entender o professor, como profissional, deve estar alerta e tentar compreender e chamar a atenção para qualquer situação que possa **comprometer a aquisição de conhecimentos**, e o bem-estar, dos seus alunos.” (Q60: Escola B; género feminino; docente de Francês; 5 anos de atividade)

Como a docente preconiza, a relação com os alunos que não se cinge à relação pedagógica e didática; manifestando a sua divergência de entendimentos do professor como um *acervo de conhecimentos* (Resende, 2003), centrado, numa composição *inspirada* e *industrial*, apenas na componente científica e pedagógica da atividade (“explicar conteúdos e lecionar competências”). Evocando a inquirida o “bem-estar” do discente como bem a visar (Thévenot, 2006), o entendimento do mesmo como condição fundamental do próprio ato de aprendizagem é apresentado como fundamento para inserir na esfera de ação do professor a intervenção em fatores que em última análise obstaculizem a própria “aquisição de conhecimentos” do discente. Neste sentido, o envolvimento de proximidade, numa atenção particularista à *envolvência* da figura do aluno, surge em composição com a ordem de grandeza *industrial*: esse envolvimento é igualmente colocado ao serviço da *eficácia* no seu trabalho de transmissão dos conteúdos da respetiva área disciplinar. É neste sentido que a intervenção parece enquadrar-se igualmente para esta docente como *dever* no quadro das suas funções “como profissional”.

O posicionamento assumido distancia-se igualmente das justificações *industriais* assumidas por outros docentes, parecendo chamar à figura do professor a responsabilidade de se envolver no caso da aluna para além de um encaminhamento do caso para a figura do *especialista*.

Outros inquiridos na mesma categoria, contudo, fazem alusão à qualidade de *dever* que transcende a ética profissional, trazendo à colação um fundamento moral distinto para o que é entendido como a *ação que convém*. Os próximos excertos ilustram esta perspetiva.

“Um professor deve estar sempre atento aos problemas dos seus alunos, mas não deve fazer nem dizer algo que os inferiorize. Deve ser discreto a ajudar, é uma **obrigação moral**.” (Q75: Escola B; género feminino; docente de Português; 23 anos de atividade) [Sublinhado da inquirida]



“**Não é uma questão profissional** mas sim inerente ao convívio e à **relação humana** que se estabelece com os alunos” (Q84: Escola C; género feminino; *disciplina não explicitada*; 30 anos de atividade).

“A professora **tem a obrigação moral de alertar a aluna**” (Q93: Escola C; docente de línguas românicas; 10 anos de atividade)

O conjunto de posições aqui exemplificada diferenciam-se no contraponto que fazem entre a ação ao abrigo da *esfera profissional* e o que qualificam como uma intervenção situada no domínio *moral*. Concretamente, é evocada a “obrigação moral” inerente à “relação humana” enquanto forma de equivalência fundamental que une os dois seres em questão, e neste caso, circunstancialmente ligados pela condição estatutária de *professor e aluno*. É o *dever* de responder à figura do *outro* como interlocutor (neste contexto, a aluna em situação de vulnerabilidade) enquanto configuração gramatical da *responsabilidade* (Genard, 1999) que surge identificado – um *dever* de natureza moral, distinto das obrigações inscritas em dispositivos jurídicos e regulamentares enquanto objetos do mundo *cívico* reguladores da atividade docente.

Se no caso dos anteriores inquiridos o comentário proferido pela professora no cenário, na publicitação que ele implica, não surge explicitamente criticado, outros respondentes focam justamente a sua apreciação crítica neste elemento. É, nomeadamente, o caso dos inquiridos que se enquadram na categoria **A docente deve evitar comentários em público/exposição da aluna**, ilustrada pelos excertos que se seguem.

“A professora estraga tudo com o comentário que fez pois a aluna preparava-se para comer. Se a professora queria ajudar **ficava próxima, observava, oferecia comida**. Estar preocupados com os outros não nos dá o direito de ser inconvenientes” (Q42: Escola B; género feminino; docente de Filosofia; 22 anos de atividade)

“O professor deve, em absoluto, evitar todos os comentários que provoquem uma **humilhação** pública da aluna, ou que, de algum modo, se possam aproximar do **insulto**.” (Q44: Escola B; género feminino; docente de Filosofia; 24 anos de atividade)

Como é patente no primeiro excerto, é a publicação da vulnerabilidade que constitui o cerne da questão e a forma como a abordagem à situação deve ser encarada por parte da figura do docente. Se a intervenção de proximidade da professora não é contestada, o que é criticado é o modo como esse envolvimento é realizado. Como a docente de Filosofia preconiza, a conduta deve evidenciar *tato* da parte da professora, que previna uma ação “inconveniente”, *insuportável* (Breviglieri, 2009) para a discente – adotando gestos que evitem uma exposição que, em última análise, resulte na sua *humilhação* (Oliveira, 2008): *ficar próxima*, sem gestos que denunciem; *observar*, sem evidenciar; *oferecer comida*, sem verbalizações que exponham. A ação da docente, nos moldes em que é feita, conduz assim a uma *moralização da experiência* (Breviglieri, 2009): ela constitui num “insulto moral” para a figura da aluna pela exposição e consequente “humilhação pública” que acarreta, lesando-a na *compreensão positiva de si mesma* (Honneth, 2011).



3. O reconhecimento da figura do *jovem/adolescente* nas formas de envolvimento do professor

Os discursos e lógicas atuantes aqui evidenciados pretendem captar a pluralidade compósita de *gramáticas* e regimes de envolvimento do professorado com a figura do discente – e que extravasa a dimensão *instrutiva* da sua atividade. Efetivamente, a transferência para a escola de um programa de socialização política e introdução da educação para a cidadania nas escolas por parte dos responsáveis políticos tem como objetivo de dotar os jovens de competências cívicas, necessárias a um exercício de cidadania responsável (Resende, 2010). É este trabalho de socialização política que o Estado autoriza a desenvolver, integrando no mandato e licença profissional deste corpo profissional (Hughes, 1985). Ora, se o trabalho de qualificação que a socialização política sobre a categoria do aluno pressupõe tem a figura do *cidadão* como referência, a instituição escolar encontra-se hoje confrontada no seu interior com a tensão crescente entre a figura do *aluno* e as figuras do *jovem* e do *adolescente* (Resende, 2010). A figura do aluno confere um estatuto oficial e que coloca no plano das equivalências todos aqueles que se encontram matriculados. Já a figura do *jovem* e do *adolescente* pressupõe uma sobreposição das experiências singulares e subjetivas. O cruzamento destas figuras nos territórios escolares constitui um fator decisivo de complexificação do trabalho de qualificação para o qual os docentes estão mandatados (*idem*). Esta multiplicidade compósita com que a figura do discente se apresenta enquanto objeto de trabalho do professor (Tardif & Lessard, 2009 [1999]), é suscetível de demandar da parte do professor outras formas de envolvimento para além daquela que compõe o *mundo escolar* (nomeadamente, o plano *instrutivo*), como é o caso de lógicas atuantes que integram o regime de familiar (Thévenot, 2006).

Estes envolvimento dos professores não deixam, contudo, de se assumirem sinuosos, assentes em *rotinas incertas* (Barrère, 2002), na medida em que transportam também dilemas e reticências relativamente, por um lado, aos possíveis efeitos nocivos que podem advir dessas lógicas atuantes para o aluno e a *distância adequada* (*idem*; Breviglieri, 2009) que deve pautar a relação entre as duas figuras. Por outro, estas demandas de formatos de envolvimento mais locais podem igualmente conflitar – em diferentes intensidades – com os próprios entendimentos que outros docentes constroem em torno do seu estatuto e mandato profissional.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2000). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006 [1991]). *On justification. Economies of worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Breviglieri, M. (2009). L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé. In M. Breviglieri, C. Lafaye & D. Trom (Orgs.), *Compétences critiques et sens de la justice* (pp. 125-149). Paris: Éditions Economica.



- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Felouzis, G. (2009 [1998]). *A Eficácia dos professores*. Porto: Rés-Editora.
- Genard, J-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Paris: Cerf.
- Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- Hughes, E. C. (1985). *The sociological eye: Selected papers*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignants aujourd'hui. Évolutions, Perspectives et Enjeux Internationaux* (pp. 67-93). Bruxelles: De Boeck.
- Oliveira, L. R. C. (2008). Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(67), 135-146.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?*. Paris: Bayard.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.
- Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma profissão: Os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. M. (2010). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Resende, J. M. (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 et al. (orgs), *I Encontros de Portalegre: Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 191-223). Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP.
- Resende, J. M. (2017). Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In M. G. J. Setton, et al. (Org.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de injustiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 12-28). São Paulo: USP.
- Resende, J. M., & Gouveia, L. (2017). Entre o desempenho eficaz e a gestão da diversidade: controvérsias sobre os sentidos da atividade docente. In J. M. Resende, C. Delaunay et al. (Org.), *A democracia, promessas, utopias e (des)ilusões: Dilemas e disputas nas arenas públicas* (pp. 193-221). Carviçais: Lema d'Origem.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009 [1999]). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Thévenot, L. (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découvert.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.



Vieira, M. M. (2003). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira et al. (Orgs.). *Democratização escolar: Intenções e Apropriações* (pp. 75-103). Lisboa: Centro de Investigação em Educação-FC/UL.