



E o que aconteceu entre nós após a derrocada financeira que se foi registando entre 2008 e 2010 e que requereu uma intervenção externa de auxílio de uma elevada magnitude? De facto, em face do crescente endividamento do Estado, as finanças públicas colapsaram, e arrastadas pela falta de fundo de manio para aguentar as políticas e ações públicas, resgatar o seu funcionamento exigiu da parte dos dirigentes políticos um pedido de apoio monetário ao exterior. E após um aturado esforço negocial, o lado mais fraco da equação, o Estado português, teve de aceitar o programa da Troika subscrito pelo seu representante conjuntamente com os representantes da Comissão Europeia, do Banco Central Europeu e do Fundo Monetário Internacional.

In Prefácio

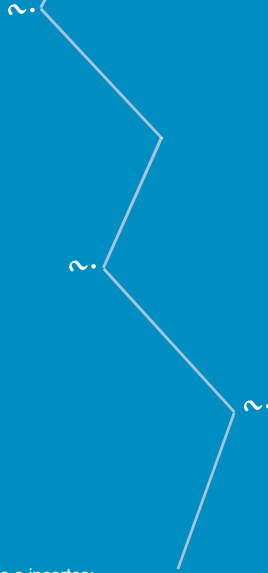


(Ar)risca em mundos imprevisíveis e incertos:
a crise, formas de (des)legitimação e modos de mobilização



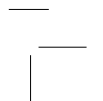
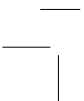
(Ar)risca em mundos imprevisíveis e incertos:
a crise, formas de (des)legitimação e modos
de representação e de mobilização.

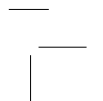
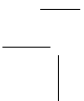
Coord: José Manuel Resende
Petro Caetano

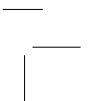
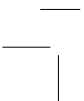
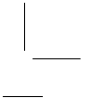


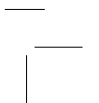
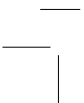
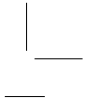
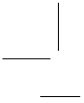
Autores
Alexandre Colóvio Martins
Beatriz Xavier
Catarina Delaunay
David Beirão
Fábio Reis Mota
François Romijn
Gonçalo Marcelo
João Feijão
José Manuel Resende
Luís Gouveia
Marco Antonio da Silva Mello
Pedro Duarte
Soraya Silveira Simões
Yolanda Caffrey Ribeiro













Coord: José Manuel Resende
Pedro Caetano

(Ar)riscar em mundos imprevisíveis e incertos: a crise, formas de (des)legitimação e modos de representação e de mobilização



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS. NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.





© Lema d'Origem – Editora, Ld.ª, 2020.

Título: *(Ar)riscar em mundos imprevisíveis e incertos: a crise, formas de (des)legitimação e modos de representação e de mobilização*

Organização: José Manuel Resende, Pedro Caetano

Editor: Lema d'Origem – Editora, Ld.ª | editora@lemadorigem.pt
Rua: Cimo do Povo, 23
5160-069 CARVIÇAI (TMC)

Impressão: Lema d'Artes Gráficas | editora@lemadorigem.pt
Rua: Cimo do Povo, 23
5160-069 CARVIÇAI (TMC)

Capa: Lema d'Origem, Editora
Revisão ortográfica: Luís Gouveia, David Beirante
Livro revisto por pares
Data de Edição: novembro de 2020

ISBN: 978-989-8890-44-3
Depósito Legal: 465629/19





O programa de justiça escolar e as mutações no mandato docente: as percepções de *crise* na composição da ordem escolar

José Manuel Resende¹¹⁷

Luís Gouveia¹¹⁸

David Beirante¹¹⁹

A massificação da escolaridade e as percepções de *crise* num contexto de desarranjo de referenciais atuantes

A massificação da escolarização constitui um elemento incontornável na análise das sociabilidades no espaço escolar. Nas últimas décadas, e numa dinâmica transnacional, mas com diferentes ritmos entre os diferentes países, a instituição escolar passa a incorporar nas suas fileiras uma maior heterogeneidade nos públicos estudantis do ponto de vista dos contextos sociais e culturais de origem (Almeida & Vieira, 2006). Esta expansão e reconfiguração

¹¹⁷ Sociólogo, Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa, UNL, Portugal, membro integrado do CICS.NOVA – polo de Évora, Professor Catedrático da Escola de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Évora. Membro Colaborador do Observatório Permanente da Juventude do ICS da Universidade de Lisboa e é consultor externo do INCT/InEAC da Universidade Federal Fluminense em Niterói, RJ, Brasil, Membro colaborador do PPGS da UENF, R.J. Brasil; consultor externo do Instituto Vladimir Herzog de São Paulo. Membro do coletivo Pragmaticus.pt. josemenator@gmail.com.

¹¹⁸ Sociólogo. CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; membro do coletivo Pragmaticus.pt. lcgouveia86@gmail.com

¹¹⁹ Sociólogo. CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais; Membro do coletivo Pragmaticus.pt. dbeirante@gmail.com



morfológica, que tem na solidariedade *cívica* a base justificativa central das políticas em prol de uma escolarização prolongada e massificada, entendida como um fator determinante para alcançar o desiderato de promover maior mobilidade social e igualdade de oportunidades, (Thévenot, 2011), ocorre, sobretudo a partir dos anos 80, em articulação com o paradigma da *eficácia escolar* enquanto programa de justiça escolar que adquire predominância no delineamento das políticas educativas (Derouet & Derouet-Besson, 2009).

No quadro de uma gestão descentralizada dos sistemas educativos, enquanto arquitetura organizacional ao serviço desse mesmo programa de justiça (Derouet, 1992), o docente desenvolve o seu trabalho enquadrado no respetivo estabelecimento de ensino – enquadrado por um conjunto de orientações, metas e programas de atividades extracurriculares definidos no projeto educativo, e não apenas por um currículo nacional centralmente definido (Derouet, 1992). Por outro lado, massificação e a descentralização dos sistemas educativos concorrem para uma fragmentação interna no exercício da atividade docente do ponto de vista dos contextos onde a atividade é exercida – convocando diferentes provas do ponto de vista da gestão do envolvimento dos alunos no trabalho escolar e disciplinar (Rayou & van Zanten, 2004; van Zanten, 2004; Maroy, 2002).

Este conjunto de mudanças, que na sua expressão transnacional não deixa de assumir particularismos em função das tradições políticas de cada país (Maroy, 2005), é parte integrante de um cenário de *crise do programa institucional* escolar (Dubet, 2002) – de desestabilização dos fundamentos do funcionamento de uma instituição escolar (e, por extensão, da ação socializadora da figura do professor) permeável a uma multiplicidade de referenciais, em contraposição a uma homogeneidade de valores e princípios norteadores do trabalho sobre o outro associados a contextos históricos distintos, caracterizados por uma maior homogeneidade dos públicos estudantis decorrente da exclusão ou separação em etapas mais precoces dos trajetos escolares (*idem*).

Efetivamente, este cenário de fragilização das fronteiras da escola com o exterior, de diversificação dos públicos escolares e consequente pluralidade de sentidos atribuídos à presença no espaço escolar (Dubet & Martuccelli, 1996), acarreta necessariamente repercussões para os docentes enquanto principais agentes do trabalho qualificador realizado na instituição escolar (Resende, 2010). Por um lado, estes profissionais não deixam de se pronunciar criticamente em relação a estas mutações e as suas implicações do ponto de vista das condições de exercício do ofício. Por outro, estas mudanças são suscetíveis





de encontrar correspondência num acomodamento das práticas profissionais e nas concepções em torno do mandato e licença profissional (Hughes, 1993) enquanto matriz dessas mesmas práticas.

No primeiro plano, os diagnósticos de crise no exercício da atividade docente atravessam a produção sociológica, descrevendo numa disrupção na relação com os saberes disciplinares entre a população estudantil. Nessas inquirições, diferentes dimensões são exploradas, desde a crescente dificuldade no exercício da autoridade (Barrère, 2002), de envolvimento dos discentes no trabalho escolar e no exercício qualificador (Maroy, 2002), obstáculos comunicacionais no ato pedagógico (Bautier & Rayou, 2009), a maior incerteza na relação e comunicação pedagógicas com a figura do aluno (Felouzis, 2009 [1998]). Estes diferentes olhares convergem na composição de um retrato de *crise pedagógica* (Lang, 2001), em contraste com outros contextos escolares temporalmente situados caracterizados por públicos escolares mais seletivos e comprometidos com a *cultura escolar*, favorecedores de uma homogeneidade de referenciais no exercício da atividade docente (Dubet & Martuccelli, 1996).

Num segundo plano, nas práticas profissionais ganham relevo formatos atuantes que relevam lógicas *reflexivas* no exercício da atividade (Maroy, 2001; 2004), no sentido de acomodação às características dos alunos e que consubstancia uma revolução *copernicana* no ensino (Rayou, 2000) em função da nova realidade dos públicos escolares no quadro de uma escolarização massificada.

É neste contexto de exercício do ofício docente, e nas diferentes percepções de *crise* que ele é suscetível de comportar, que os formatos de envolvimento dos professores na sua atividade, nas manifestações plurais e compósitas que podem assumir, constituem um elemento incontornável nas pesquisas etnográficas em torno do quotidiano destes profissionais¹²⁰. Nomeadamente, no quadro de uma multiplicidade de lógicas e referenciais e de desestabilização nas formas normativas na construção de uma ordem escolar comum, conferidoras de previsibilidade à ação, um olhar pragmático sobre as formas de envolvimento (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2006) dos professores na profissão e com os alunos num contexto de incerteza (Resende, 2010)

¹²⁰ Os dados aqui apresentados são recolhidos no âmbito de uma pesquisa de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, designada “Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos docentes do Ensino Básico e Secundário em torno do que é um bom profissional de ensino num contexto de incerteza” (SFRH/BD/80811/2011).



permite lançar uma luz particular sobre os diagnósticos, não homogêneos, de crise entre os profissionais de ensino e sobre as demandas de reconhecimento que os acompanham.

As gramáticas *doméstica* e da *autonomia e responsabilidade individual* enquanto eixos normativos nos diagnósticos de crise pedagógica

As modificações nos públicos escolares, multiplicados e diversificados, transforma de forma indelével aquilo que é o contexto de ensino onde a atividade docente é exercida (Maroy, 2002). Em particular, no que toca à construção da relação professor-aluno, esta passa a assentar em *equilíbrios precários*, num quadro de maior incerteza comparativamente com os formatos de relação pedagógica em contextos escolares mais seletivos (Barrère, 2002). Neste contexto demográfico, os formatos de relacionamento pedagógico adquirem uma natureza mais contingencial; a organização pedagógica segundo princípios universais debilita-se e os modelos pedagógicos anteriormente vigentes revelam-se estiolados no confronto com as novas coortes de discentes, acentuando-se em particular esse movimento disruptivo nos patamares mais adiantados do ensino compulsivo, outrora reservados a contingentes de alunos mais seletivos (Dubet & Martuccelli, 1996). A construção da relação com a figura do aluno segundo um conjunto de expectativas recíprocas e formas atuantes pré-definidas fragiliza-se (Barrère, 2002), deteriorando-se a dimensão sistemática e previsível da relação professor-aluno conferida por *rituais e procedimentos* enquanto convenções normativas de suporte à ação (Thévenot, 2019b).

Nesta nova realidade marcada por uma maior incerteza nas referências de ação, a adesão às normas escolares deixa de ser espontânea, passando a requerer um trabalho de manutenção da *ordem escolar* (*idem*). Esta é entendida, não como estrutura previamente determinada que condiciona a ação dos atores, mas um produto das formas de agir dos atores, sendo suscetível de ser reconfigurada — neste caso em particular, em função dos regimes de envolvimento dos alunos no espaço escolar e as expectativas que produzem relativamente à figura do professor (Resende & Caetano, 2013). É o caso particular da interferência na ordem escolar do regime de *philia*. Enquanto formato atuante, este caracteriza-se pela atividade em busca do *bem-estar* e pelo relevo das marcas de *autenticidade*, ligadas também à ideologia do consumo (no vestuário, formas de apresentação, adereços e objetos, transportados para o território escolar) e à busca da individualização (*idem*; Rayou, 1998). Por outro, caracteriza-se pelo imperativo moral de solidariedade nas





relações de convivência, marcadas pela horizontalidade e pelas provas de confiança dentro dos grupos de amizade, de natureza distinta das provas no espaço público associada ao bem comum (Breviglieri, 2007).

Esta centralidade da *philia* nas lógicas atuantes no espaço escolar constitui um fator de erosão da ordem escolar associada ao anterior programa institucional – baseada nas relações verticais entre os estados de grandeza grande dos adultos (professores) e de grandeza pequena dos não-adultos. Concretamente, o uso da autoridade *doméstica*, formal e distante, ou a atuação segundo as disposições do regulamento interno da escola (próprio do regime de justificação *cívica*) revelam-se, neste contexto, de difícil adesão por parte dos alunos em função das suas demandas e expectativas de relações de carácter mais horizontal (tendo no regime de *philia* o princípio orientador da sua conduta). Emerge, assim, o problema de lógicas atuantes no espaço escolar entre alunos e professores potencialmente conflitantes em copresença – o enfraquecimento da ordem hierárquica pela dimensão relacional de carácter horizontal (Resende, 2011; Resende & Caetano, 2013).

Ora, é patente no discurso dos profissionais de ensino¹²¹ a alusão a uma percepção de crise, de entropia naquilo que é o trabalho socializador e que compõe o seu mandato e licença profissionais (Hughes, 1993), alicerçada numa erosão da ordem escolar enquanto problemática central. Verifica-se particularmente uma elevação na generalidade naquilo que são as observações críticas feitas relativamente às novas gerações de alunos que ingressam ao ensino (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]), desdobrando-se em diferentes dimensões, mas que convergem numa perspectiva de declínio do projeto socializador escolar e da relação com o trabalho escolar – fundamentado numa *crise de valores*, a par de uma *crise de autoridade* na relação professor-aluno, enquanto obstáculos ao

¹²¹ Ao todo, três técnicas de recolha e análise de dados são mobilizadas (Gouveia, 2017). Numa descrição sintética, foram realizadas 51 entrevistas foram realizadas (11 numa fase exploratória e 40 na fase definitiva). Na fase definitiva, decorreram em 5 estabelecimentos de ensino do sistema de ensino público português. Um critério metodológico fundamental foi adoptado: a seleção de estabelecimentos de ensino com públicos escolares contrastantes. Esta opção releva-se fundamental para atender à questão do acomodamento das práticas profissionais, estando sujeita a diferentes *provas* (Felouzis, 2009 [1998]; Rayou & van Zanten, 2004; van Zanten, 2001) em função das características do respetivo estabelecimento – em função, nomeadamente, do perfil sociocultural da população estudantil. O inquérito é aplicado em 5 estabelecimentos de ensino com públicos escolares social e geograficamente contrastantes. Por fim, o protocolo de trabalho de campo inclui ainda a aplicação de um *questionário por cenários*. O processo de amostragem é explicitado na nota de rodapé 7.



trabalho qualificador¹²² para o qual os docentes estão mandatados (Resende, 2010). A exposição de uma docente de português entrevistada ilustra com particular nitidez esta perspetiva replicada por vários professores:

“Eu acho que houve um abastardamento de costumes. (...) caiu a pique no tempo do Sócrates. Houve um abastardamento de tudo; de costumes... Não há ética, não há ética na sociedade. Princípios, de educação. Não há educação, não há ética, não há civismo. (...) E isso passa para a escola, não só através dos alunos. Os pais demitiram-se das suas funções. Os pais neste momento não têm tempo para comprar um livro, mas a criança tem o telemóvel da última geração. Portanto, os valores estão todos trocados. Se estar aí na escola vai ver miúdos com *IPhones*, boas mochilas, bons sapatos de marca, mas não têm dinheiro para comprar um livro. Cada vez menos, cada vez menos hábitos de leitura. Nós temos aqui na biblioteca 13 mil livros. Está muito bem apetrechada. Os alunos entram aqui e não pegam num único livro. A única coisa que os interessa são os computadores, para irem para o *Youtube* verem filmes.” (Professora de Português, 35 anos, docente do Quadro)

O mundo *doméstico* enquanto referencial predominantemente estruturador do seu olhar crítico surge vincado naquilo que a incidência do seu diagnóstico: a divergência no trabalho educativo (de inculcação de *valores*) entre o contexto familiar dos alunos e aqueles em que a escola enquanto instituição socializadora assenta. Essa discrepância materializa-se em particular naquilo que é o acesso facilitado na esfera familiar ao universo de produtos culturais de massas e que concorrem com os dispositivos de socialização engrandecido pela escola (Dubet & Martuccelli, 1996). Se grandeza *mercantil*, determinada pelos bens com valor de mercado possuídos, é particularmente corrosiva das qualidades conferidoras grandeza *doméstica* – sendo que o *esforço* e *dedicação*, engrandecidos neste mundo, não podem estar subordinados aos bens materiais (valorizados no mundo *mercantil*) – o trabalho educativo realizado no contexto familiar, surge, justamente, denunciado como invertendo a composição de grandezas

¹²² Por *qualificar* entende-se a operação de inscrição de um ser num determinado código performativo e tendo como referência um bem comum específico (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). Neste caso, os diferentes mundos (e respetivos bens comuns visados) que são evocados pelos docentes enquanto referenciais no trabalho de qualificação a realizar sobre a figura do aluno são o *doméstico*, *cívico*, *industrial* e *inspirado* – um trabalho que assenta em composições distintas, evidenciadas nos discursos e lógicas atuantes de cada profissional de ensino (Resende, 2003; 2010).





que a escola enquanto instituição socializadora incorpora (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]).

A subida na generalidade na sua abordagem crítica naquilo que é a justa composição de grandezas estruturadora das relações adquire particular expressão na extensão do seu diagnóstico de crise ao espaço público que envolve (e afeta) a instituição escolar. Por um lado, no plano *doméstico*, identifica o que qualifica como um “abastardamento de costumes”, de degradação daquilo são que *valores e princípios* engrandecidos enquanto convenções normativas reguladoras das relações numa comunidade política. Por outro, embora com menor ênfase, no plano *cívico*, alude à uma “ética” que não reconhece nos agentes políticos, naquilo que é uma conduta orientada pela salvaguarda do *interesse coletivo*. Esta reversão nos valores e princípios éticos estruturadores da ação no espaço público constitui, na operação crítica que desenvolve, um contexto adverso a uma atividade profissional que tem como objetivo produzir um indivíduo socializado tendo como horizonte as qualidades engrandecidas naqueles dois mundos.

Os juízos tecidos, elevados na generalidade a partir de envolvimento convencionais públicos, e em que a grandeza *doméstica* adquire preponderância na denúncia daquilo que são os obstáculos ao trabalho qualificador dos alunos e o cumprimento do mandato profissional, são igualmente identificáveis nos discursos espontâneos dos docentes no decurso do seu quotidiano profissional. A sala dos professores, enquanto território central das sociabilidades dos docentes no território escolar, pode ser um palco privilegiado para observar e analisar juízos críticos elaborados por estes profissionais em torno de diversas dimensões relacionadas com a sua atividade profissional (Barrère, 2002). Área tipificada dos estabelecimentos de ensino, nos diálogos que nele se desenrolam são igualmente perscrutáveis reflexões em torno de uma percepção de *crise* na construção da ordem escolar na relação professor-aluno, naquilo que é a concretização do projeto socializador escolar e os obstáculos ao cumprimento do conjunto de responsabilidades e tarefas que compõem o seu mandato.

A conversa captada entre duas docentes é espoletada por um paralelo que é construído entre as atuais gerações de alunos e as condições de vida de contingentes de emigrantes na Europa, a partir de uma notícia que surge no dispositivo televisivo instalado na sala de professores. O diálogo incide sobre aquilo que é o diagnóstico que constroem em torno do que qualificam como um desengajamento, que identificam nas atuais coortes de alunos que povoam o espaço escolar, de um envolvimento num *projeto*, quer de natureza escolar, quer profissional, enquanto elementos de prova de uma gestão autónoma de si (Pattaroni, 2005).



[Diálogo sobre condições de vida emigrantes dá lugar a reflexão sobre as novas gerações de alunos]

P1: [...] Não têm hipótese de estar com a família. A hipótese é mandarem o dinheiro que conseguem juntar e com alguma sorte um dia trazem a família. Agora, eu acho que estes [os alunos] nem estão aí. Tu não ouves estes tipos... estão completamente alheados, porque nem ouves falar de emprego, nem ouves falar de nada. Estes são de Sistemas informáticos. Sabes o que é que eles me disseram? “*Bah...* Gostamos de Gestão de Informática... Mais ou menos! A gente quer é acabar o 12.º!”. Não são todos. Lá está, há sempre... [...]

P2: Sim, sim. Mas é...

P1: Lá está, quase que se perdeu aquela história do diálogo, percebes? A confiança.

P2: Completamente!

P1: Por exemplo, ouvir a opinião dos adultos. Eu felizmente também tive isso. E tenho ainda. [...]

(Registo de observação etnográfica; escola B; Sala dos professores)

O relato noticioso das condições de vida imigrantes, e as provas naquilo que é o envolvimento segundo objetivos (Thévenot, 2006) no decurso da sua permanência no país de acolhimento, servem de contraponto à capacidade que observam nos alunos de projetar-se reflexivamente num plano escolar e profissional, algo evidenciado pelas exteriorizações de desinteresse que identificam em relação às escolhas feitas e formas atuantes do ponto de vista do envolvimento escolar.

Esta não assunção de um projeto de afirmação de si no domínio público exprime-se, desde logo, na ausência de verbalização de metas delineadas (“nem ouves falar de emprego”). Mas evidencia-se igualmente numa inversão da lógica de ação em plano enquanto projeção reflexiva de si. É o caso concreto da opção do curso, onde nas justificações aventadas pelos alunos são assumidas em formatos meramente *instrumentais* (Danilo & Martuccelli, 1996) enquanto lógicas atuantes na relação com o trabalho e saberes escolares (“A gente quer é acabar o 12.º ano!”), desligados daquilo que são os cânones de relação do alunado com os saberes escolares engrandecidos pelas duas docentes (Dubet, 2002).

O diálogo desloca-se para o diagnóstico relativamente às provas que identificam nos alunos naquilo que é a sua conformação ao formato atuante no espaço público, nomeadamente, no quadro de uma unidade hierárquica de natureza *doméstica*. O olhar crítico incide, nomeadamente, nas formas atuantes que identificam nos discentes, marcadas por provas de não reconhecimento



da grandeza do professor (articulada igualmente com a condição de “adulto”). Essa não conformação ao formato atuante engrandecido materializa-se na “confiança” não depositada, bem como na capacidade de “ouvir a opinião do adulto” enquanto lógicas atuantes que devem orientar a relação entre ocupantes de estados de grandeza diferenciados. A avaliação feita das qualidades comportamentais evidenciadas pelos discentes, à luz da gramática *doméstica*, surge enquadrada enquanto óbice a montante naquilo que é o trabalho qualificador dos docentes – apenas exequível se balizado por um quadro normativo regulador das relações e do conjunto de expectativas e exigências recíprocas entre seres de grandeza distinta (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). E é justamente neste registo de justificação e de crítica que o diálogo entre as docentes prossegue:

P1: Sabes que no outro dia, na minha turma do 9º ano, deixei-lhes um texto sobre um estado emocional. Mutas vezes nós conseguimos trabalhar de uma forma funcional com pessoas quem não gostamos. E então tinha um texto e a primeira pergunta... E eles andam comigo há três anos... E a pergunta era “O que sentiste ao longo deste texto?” Não estão habituados a ter que refletir sobre si e então vieram falar no pai, no filho e do narrador. E é claro que levaram um arraso! E é impressionante, está a perceber? Eu tive uma que chegou ao ponto de... Eu passo-me com os trabalhos, vejo e digo “Isso está mal”. E ela “blá, blá, blá...” E eu disse “Ana Rita, estão todos a fazer bem; vocês estão a fazer mal.” E então ela vira-se para mim e diz assim: “Então porque é que eu hei de seguir os outros. Eu posso fazer à minha maneira!” Estás a ver? Esta incapacidade que eles têm quando se chama a atenção... E o que acontece aqui não tem que ver com escola; tem que ver com a vida. Eu faço formação, tenho alturas em que estou a portar-me mal, a falar demais, e o professor que está à minha frente chama-me à atenção. E o que eu vou fazer? Vou armar-me em pingarelho como eles estão a fazer? Estás a perceber?

P2: Então não é!? Claro. “Peço desculpa pela asneira, estava distraída...”

P1: E é incrível...

(Registo de observação etnográfica; escola B; Sala dos professores)

É evocando a mesma gramática que surge criticamente analisado o comportamento disruptivo naquilo que é a relação entre os seres de grandeza distinta – em particular, nas marcas de *deferência* e *respeito* para com o professor de que os discentes não dão prova (“Esta incapacidade que eles têm quando se chama a atenção...”). Se no mundo *doméstico* os atores nos diferentes estados de grandeza são qualificados a partir da respetiva posição numa relação de





dependência, as *fórmulas de educação* são centrais no reconhecimento dessas diferentes grandezas – quer em função do tipo de relação e posição dos atores (como, neste caso, a relação do *professor-aluno*), quer também das suas respectivas características (neste caso, as diferenças de *idade* entre os atores em questão) (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). É esta disrupção no reconhecimento da ordenação de grandezas na construção da relação *professor-aluno*, transportada igualmente para a dimensão da relação *adolescente-adulto*, que é objeto de observação crítica por parte da docente (perspetiva desqualificadora, de resto, expressivamente veiculada no idiomatismo empregue por uma das docentes, *armar ao pingarelho*) e de particular repreensão.

Neste primeiro segmento do diálogo, ressalta dos juízos qualificadores produzidos a perceção de uma impreparação na população juvenil para a participação no espaço público, de confronto com os *espaços probatórios* mediante a sujeição à pluralidade de formas legítimas de avaliação que estruturam o espaço público (Breviglieri, 2007) – espelhada naquilo que são a prova pública associada à grandeza *doméstica* (relativas ao ajustamento da sua conduta na relação com seres de grandeza superior). Ora, esta reflexão produzida em torno das novas gerações de discentes, e com reflexos naquilo que é a construção da ordem escolar na relação com o aluno, aprofunda-se no diálogo no que concerne a evidências adicionais de distanciamento das exigências relacionais associadas à esfera pública enquanto espaço que requer um conjunto de implicações morais e de coordenação da ação consigo mesmo distintos – nomeadamente, uma deslocação da esfera de envolvimento proximal familiar, marcado por provas marcadas pela reciprocidade e que caracterizam a experiência juvenil, para capacidade de agir no domínio público, estruturado por prova de natureza distinta (*idem*):

P2: Acho sobretudo que há muita desresponsabilização. Eles não têm futuro no mercado de trabalho...

P1: Eh, pá, eu percebo-te, mas olha que eu também não tinha, pá! Eu estava lá no meio de África...

P2: Mas a família...

P1: E até a minha família, achas que o meu pai...

P2: A maior parte das pessoas hoje em dia ouve economia... [*Impercetível*]

P1: Sim, tá bem, sim! Mas também somos nós que fazemos a nossa cabeça, somos nós que definimos os nossos objetivos, percebes? Esta malta acha que acorda e que tem um lugar de excelência na Caixa Geral de Depósitos só por-





que pensou um dia “Vou ser economista”. Estás a perceber? Esta malta pensa “Vou ser futebolista”. Portanto acha que as pessoas do Benfica chegam lá e estendem um tapete sem treinar, sem nada! Estás a ver?

P2: Pois, mas eu acho que é aqui que “L'école c'est très important”, que é onde eles estão mais tempo...

P1: Minha querida, aquilo que eu digo é assim: o quer que tu sejas na vida, o quer que venhas a ser, há uma fase nunca poderás saltar: é a fase da escola. Portanto, a escola é efetivamente a base. É por isso que sou muito, muito crítica e muito cruel perante alguns comportamentos dos mais velhos, que somos nós. Estás a perceber? É assim, houve a massificação? Houve a massificação. Houve isto, houve aquilo. Sentiu-se o estrondo? Sentiu-se o embate naquela altura? Sentiu-se. Mas agora já não, não devia estar assim, não devia estar assim!

(Registo de observação etnográfica; escola B; Sala dos professores)

A avaliação das interlocutoras reincidente no problema da capacidade de um envolvimento em plano evidenciado pelos alunos no que diz respeito à trajetória escolar e profissional (Thévenot, 2006). É trazido à colação o contexto do mercado de trabalho marcado pelos fenómenos do desemprego e precariedade laboral, fatores que condicionam as transições para a vida adulta (Guerreiro, Abrantes & Pereira, 2007) e acabam por tolher igualmente aquilo que é o trabalho qualificador que os profissionais de ensino procuram exercer tendo como horizonte a figura do indivíduo *autónomo e responsável*, capaz de se mobilizar num projeto escolar e profissional (Pattaroni, 2005).

No entanto, se a docente P2 alude ao peso destes fatores relativos à envolvimento social e económica nas lógicas atuantes evidenciadas pelos alunos no espaço escolar e nas provas de incapacidade de projeção no espaço público mediante um plano – minando a ambição de um bem-sucedido exercício socializador da escola no trabalho sobre o outro, capaz de uma autodeterminação individual (*idem*) –, a perspectiva da interlocutora (P1) reforça a tónica nas noções de *autonomia, projeto e responsabilidade* enquanto gramática de suporte à leitura crítica que faz (Thévenot, 2006). A par da capacidade de ajustamento do corpo e da conduta àquilo que são os referenciais de avaliação públicos, a gramática da *autonomia e responsabilidade* individual surge evidenciada e reforçada neste diálogo enquanto eixo normativo na avaliação da transição devidamente orientada para o estado canónico relativo à idade adulta (Breviglieri, 2007). Esta ênfase na capacidade de autodeterminação individual enquanto referencial normativo das sociedades contemporâneas é acompanhada da transferência para o sujeito, em exclusivo, da responsabilidade de se projetar reflexivamente e



dotar-se autonomamente de um projeto de vida, secundarizando constrangimentos sociais associados à diferenciação no acesso a recursos (Vieira, 2010).

O desenvolvimento da discussão transita, por fim, do retrato qualificador feito das coortes etárias em idade escolar para o âmago daquilo que é o diagnóstico que traçam do sistema educativo e o contexto onde hoje os docentes exerce o trabalho qualificador. A docente P2 não ignora a questão da “massificação” da escolaridade enquanto fator determinante de mudança no sistema educativo e em particular nas sociabilidades escolares – e o impacto naquilo que são as condições de exercício da atividade docente (Cattonar, 2002). Contudo, não obstante o impacto e profundidade destas mudanças decorrente da maior heterogeneidade dos públicos escolar, impõe-se que os seus efeitos, do ponto de vista do desarranjo na composição dos regimes de envolvimento em que deve assentar ordem escolar (Resende & Caetano, 2013), tenham sido já revertidos no quadro da instituição escolar, no sentido de uma estabilização dos referenciais normativos ajustada à relação entre estes seres de grandeza distinta e ao trabalho da socialização escolar para o qual os docentes então mandatados (“já não devia estar assim!”). A exclamação no final do diálogo exprime a *inquiétude* (Thévenot, 2019b) decorrente da incerteza que perdura relativamente aos quadros normativos que estruturam a relação e o trabalho qualificador do profissional de ensino, numa *escola de massas* que acentua a dimensão exploratória, contingencial e imprevisível na construção da ordem escolar – dimensão essa que consubstancia a percepção de *crise* no projeto socializador escolar.

Este diálogo captado centra-nos, assim, num problema central no quotidiano docente e que se prende com os obstáculos ao trabalho de socialização política (Resende, 2010) que a instituição escolar pretende realizar sobre a figura do aluno. Contudo, estas representações de crise em torno do atual contexto de exercício do mandato docente devem ser tidas em conta na forma compósita como elas se apresentam, não legitimando leituras homogeneizantes (*idem*). Por outro lado, a análise dessa pluralidade de representações deve ser articulada com as composições entre regimes de envolvimento – do mais íntimo ao público (Thévenot, 2007) – que estes profissionais evidenciam no que concerne à relação pedagógica e disciplinar com os discentes enquanto elemento explicativos dessa mesma pluralidade de representações, com tonalidades distintas, em torno do cenário de *crise* no projeto socializador escolar.





A pluralidade compósita e a abertura a *dispositivos hospitaleiros* nos formatos de envolvimento docentes

Efetivamente, não deixam de se identificar igualmente percepções distintas entre os profissionais de ensino, mesmo evidenciando em alguns casos os mesmos discursos críticos, e que revelam um acomodamento nas formas compósitas de relacionamento com os alunos (Felouzis, 2009 [1998]). Uma ferramenta analítica, designada por *questionário por cenários* (Danic et al. 2006), permite analisar com particular acuidade a forma plural e compósita como os discursos e lógicas atuantes dos professores se manifestam, nesta oscilação e articulação entre as gramáticas mais públicas e íntimas (Thévenot, 2007) quando se pronunciam sobre os formatos atuantes na relação com a figura do discente, com reflexos naquilo que são as perspectivas em torno da massificação e das novas gerações de alunos. Esta relação mais precária de contingentes de alunos com os saberes e trabalho escolares, entendida no discurso de professores como manifestações de uma *crise pedagógica* (Lang, 2001) – e que entre as suas causas surge apontada uma *crise de autoridade* e de *valores* –, é suscetível de coexistir com perspectivas que colocam o enfoque na realização do trabalho sobre o outro em diferentes moldes, mediante formas atuantes do ponto de vista dos regimes de envolvimento que enformam a relação com a figura do discente neste contexto de exercício da atividade.

O cenário apresentado, que integra um questionário aplicado¹²³ a docentes, pretende abordar os juízos mobilizados perante uma narrativa de carácter dilemático, suscetível de mobilizar diferentes regimes de ação em face daquilo que é um fenómeno recorrente no quotidiano profissional dos professores: o exercício de uma ação disciplinar na sala de aula por parte de um professor e que dá lugar a uma situação de contestação por parte de um encarregado de educação.

¹²³ O cenário integra um questionário que aplicado no projeto de investigação mencionado nas notas de rodapé anteriores. Aplicado a docentes qualificados para lecionar no Ensino Básico e Secundário, foram ao todo validados 112 questionários. Mediante uma *amostragem não probabilística por quotas*, os inquiridos em cada estabelecimento de ensino foram selecionados com o propósito de assegurar a representatividade dos inquiridos na amostra segundo um conjunto de variáveis de caracterização: *género, idade, área disciplinar e vínculo institucional*. Foi igualmente definido o número de docentes a responder ao questionário em função da *população* (total de membros do corpo docente de cada escola).



Cenário 6

Numa turma do 11.º ano, uma professora de Química tem o hábito de expulsar das suas aulas um aluno em particular. Desde a primeira aula entende que este é um aluno que não respeita as regras básicas de comportamento numa sala de aula e que não tem qualquer interesse pela escola. Para não perturbar o ritmo de aprendizagem da restante turma e não atrasar o programa da disciplina, opta por colocá-lo fora da sala de aula assim que, após dar-lhe uma primeira advertência, o aluno volta a perturbar a aula.

A meio do ano letivo, o encarregado de educação desloca-se à escola para uma reunião com a professora e a diretora de turma. O pai do aluno reclama da conduta da professora que entende ser “demasiado severa” e que devia antes procurar acompanhar de forma mais próxima o aluno, para motivá-lo. A docente, por sua vez, responde que não é sua obrigação ensinar o aluno a comportar-se numa sala de aula.

O cenário coloca os respondentes perante um formato atuante específico de exercício da autoridade na sala de aula por parte de uma professora em que, numa interpretação estrita do regulamento, exerce a opção de expulsar da sala de aula um aluno que revela um comportamento sistematicamente desajustado em relação às normas de conduta naquele espaço. Após cumprir uma primeira advertência, a docente aciona a medida disciplinar prevista no regulamento assim que o aluno volta a *prevaricar*. A lógica *cívica* de salvaguarda daquilo que é o *interesse coletivo* – o cumprimento do programa da disciplina e assegurar a aprendizagem do conjunto da turma – assume aqui a base moral para a conduta da docente.

Por outro lado, a narrativa levanta também a questão da relação com a figura do encarregado de educação. Perante a contestação do pai do aluno no cenário relativamente à conduta disciplinar da professora, pretende-se analisar em que gramáticas assentam os juízos dos inquiridos relativamente à intervenção dos encarregados de educação na política disciplinar definida por cada docente no espaço da sala de aula.

Uma análise pormenorizada das justificações permite uma apurada compreensão da diversidade de juízos em confronto e as gramáticas que





os fundamentam¹²⁴. As justificações que se enquadram na categoria *A decisão da professora é correta/o EE deve assumir a responsabilidade/colaborar* são marcadas por uma posição de intransigência relativamente ao cumprimento das regras e manutenção da ordem no espaço da sala de aula por parte da figura do professor. A responsabilidade de promover a alteração do comportamento é, concomitantemente, transferida para o encarregado de educação e para o aluno. É o que ilustram os dois excertos que se seguem.

Não considero a posição da professora incorreta, porque no texto se diz que a professora o coloca fora depois de uma primeira advertência (por isso dá-lhe oportunidade de não voltar a repetir o comportamento desadequado). Ir ao encontro do aluno e procurar compreendê-lo nem sempre se traduz em qualquer alteração de comportamento; ser mais transigente não vai alterar a conduta do aluno; os pais devem estar atentos e assumir a sua responsabilidade na educação dos filhos (responsabilizando-os também e não o contrário, como se vem verificando).

(Q36: Escola B; género feminino; 33 anos de atividade; docente de Artes Visuais)
Um aluno que sistematicamente perturba as aulas, não deve permanecer na sala (não o sabe fazer). A professora deve zelar pelo direito dos outros alunos à aprendizagem. O Encarregado de Educação deve resolver o problema com o seu filho em casa, educando-o e ensinando-o a respeitar os professores. Se a professor for transigente com aquele aluno, terá de ser também com os outros.
(Q53: Escola C; género feminino; 20 anos de atividade; docente de Filosofia)

O regime de ação em justiça que orienta os juízos produzidos materializa-se desde logo no modo como o *regulamento*, como objeto do mundo *cívico*, é implicitamente mobilizado no formato de envolvimento, dando ambas as inquiridas relevo ao cumprimento daquilo que é dispositivo regulador das condutas dos diversos atores no espaço escolar (e, no caso específico, na sala de aula). E em convergência justamente com uma avaliação da situação a partir desta gramática, é relevado igualmente o problema da congruência na

¹²⁴ Explanam-se os resultados obtidos do ponto de vista das percentagens de inquiridos segundo as diferentes categorias de justificação: *A decisão da professora é correta/o EE deve assumir a responsabilidade/respeitar* (36,7%); *A professora deve ter autonomia sobre questões disciplinares em sala de aula/não deve ser questionada* (7,3%); *O EE deve poder contestar e colaborar na resolução do caso* (16,5%); *A conduta da professora é correta + deve conversar com aluno/EE* (9,2%); *A professora deve aproximar-se do aluno* (7,3%); *Conduta da professora é incorreta; deve mudar procedimento* (8,3%).





aplicação do regulamento enquanto dispositivo de equivalência entre todos os alunos, sendo que eventuais *transigências* da parte da docente acarretam necessariamente a sua extensão aos restantes alunos da turma, ao abrigo do princípio de igualdade (“terá de ser também com os outros”). Por outro lado, a salvaguarda daquilo que é o *interesse coletivo* da turma – devendo a professora “zelar pelo direito dos outros alunos à aprendizagem” – é apresentado igualmente como fundamento matricial *cívico* para o juízo produzido.

Num outro polo, um elemento adicional ressalta das respostas: a crítica à assunção da competência de *educar* assacada à figura do professor. O ónus de *educação*, entendido enquanto formato envolvimento a partir do mundo *doméstico*, direcionado para a adequação da conduta da figura do discente aos diferentes espaços e na relação com os seres de diferentes grandezas (“respeitar os professores”), deve recair predominantemente sobre a esfera familiar. Nomeadamente, ressalta o trabalho de crítica à expectativa de uma ação dos professores junto dos alunos que se estenda para além do trabalho de *instrução* – uma demanda frequentemente entendida neste grupo ocupacional como potencialmente desvalorizadora daquilo que é o estatuto profissional do docente e reflexo de decréscimo da valorização social da profissão (Resende, 2010). Como é sobretudo patente na primeira justificação, o ónus de correção da indisciplina nos educandos deve recair sobre os pais e encarregados de educação, “responsabilizando-os também e não o contrário, como se vem verificando”. Ora, como a formulação “também” evidencia, o mundo *doméstico* não é totalmente apartado daquilo que são as responsabilidades ou formas de envolvimento de um docente com o aluno; a crítica reside, sim, numa expectativa em torno das competências e responsabilidades dos professores comprometedora da hierarquia de grandezas pela qual a conduta e estatuto profissional do professor se deve reger – em que a *instrução* se sobrepõe à *educação*.

Já na categoria *A professora deve ter autonomia sobre questões disciplinares em sala de aula/não deve ser questionada*, a gramática *doméstica* surge de forma particularmente vincada, alicerçada, neste caso, num enfoque na questão da preservação da *autoridade* do professor no espaço da sala de aula. Esta perspectiva é verificável no excerto que se segue.

Este “cenário” põe-me o problema da ‘imagem social’ dos professores. É usual exigir-se aos professores serem ‘paus para todas as colheres’. Também é usual os Encarregados de Educação protegerem excessivamente os seus rebentos. É ponto assente para mim que os “braços de ferro” com os professores não são legítimos





por Encarregados de Educação nem por alunos, partindo do pressuposto que o professor é um profissional comprometido com o seu ofício.

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

A justificação deste professor de Filosofia merece destaque pela particularidade da crítica que é operada a partir do mundo *doméstico*. O inquirido começa por enquadrar expressamente o cenário no problema “‘imagem social’ dos professores”, nomeadamente, a deterioração da valorização social, associada à degradação estatuto profissional enquanto consequência da paulatina extensão das funções atribuídas a este grupo profissional (para além daquelas relativas à *instrução*) – uma dilatação do mandato profissional que, no seu entender, faz dos professores “‘paus para todas as colheres’”, numa desqualificação, à luz dos mundos *cívico* e *industrial*, que exprime justamente uma dispersão de competências, e consequente desvirtuamento daquilo que é o âmago do seu *mandato* enquanto *profissionais* de ensino.

Por outro lado, às expectativas produzida sobre a figura do professor, o inquirido inclui na avaliação que faz aquilo que caracteriza como um comportamento de *proteção excessiva* dos educandos que imputa aos encarregados de educação em situações de diferendo (e que redundava numa lógica *adversativa* em relação às decisões do docente) – situação que é enquadrada ela própria como reflexo de um enfraquecimento da autoridade docente.

Ora, é justamente num entendimento *soberano* do estatuto do docente nas decisões tomadas, e numa ostensiva assunção de uma gramática *doméstica*, que o inquirido sentencia perentoriamente: “‘braços de ferro’ com os professores não são legítimos”. Esta autoridade não é, no entanto, incondicional. Ela assenta num “pressuposto” fundamental: o compromisso com o “ofício” enquanto critério de engrandecimento do docente na sua *autoridade* enquanto *profissional* – num compromisso com os mundos *industrial* (técnico cientificamente qualificado) e *cívico* (cumprimento dos deveres que compõem o *ofício*, alicerçado num mandato profissional legalmente outorgado).

No caso dos inquiridos na categoria *O E.E. deve poder contestar e colaborar na solução do caso*, é evidente uma demarcação das perspetivas que atribuem à figura do docente uma autoridade inquestionável nas decisões disciplinares que toma na sala de aula, numa extensão do entendimento da sala de aula enquanto *santuário* (Dubet, 2002), onde o professor titular da turma assume uma posição hegemónica nas opções tomadas. Os excertos que se seguem ilustram justamente este ponto de vista.





A escola está inserida numa comunidade, a ligação da escola com a comunidade é fundamental para uma educação para a cidadania, neste sentido o pai/Encarregado de Educação tem um papel fundamental na ligação e adaptação do seu educando com essa mesma comunidade, quer seja escolar, como local.

(Escola A; género masculino; 16 anos de atividade; docente de Educação Física)

Os encarregados de educação têm o direito de estarem envolvidos na vida escolar dos seus educandos, serem informados de todas as questões (atempadamente) e poderem contribuir para a melhoria do comportamento e resultados dos seus educandos, tentando perceber as dinâmicas da escola e dos professores.

(Escola E; género feminino; 30 anos de atividade; docente de Educação Física)

É a ideia de inserção da escola numa *comunidade* alargada, que se estende para lá do corpo docente e na qual os pais/encarregados de educação estão inseridos, que orienta as perspetivas veiculadas e que constitui o elemento central na avaliação feita a partir do mundo *cívico* – distanciada de leituras anteriores alicerçadas na *autoridade* do professor, assentes no mundo *doméstico* enquanto gramática preponderante.

Na avaliação de ambas as inquiridas, a ação dos professores (neste caso particular, a ação disciplinar) deve ser desenvolvida de forma a envolver a figura do encarregado de educação enquanto figura-charneira – no quadro de uma “ligação da escola como a comunidade”, de uma lógica de *abertura*, ao invés do seu *fechamento*, próprio de formatos *domésticos* de restrição dos processos decisórios a *círculos restritos* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). É, nessa medida, reconhecido aos encarregados de educação “o direito de estarem envolvidos na vida escolar dos educandos”, e que passa não apenas por “serem informados de todas as questões” (nota para o próprio uso do advérbio “atempadamente” por parte da segunda inquirida, e que reforça o pressuposto de uma participação *efetiva*, enquanto atores envolvidos nos processos de decisão), mas por uma participação ativa nas “dinâmicas da escola e dos professores”, em concertação com os professores. Mais do que um fim em si mesmo, esta conceção alargada da *comunidade escolar* serve o propósito último da “melhoria do comportamento e resultados dos seus educandos” – contribuindo também, dessa forma, para a própria *eficácia* na ação do professor e de *inclusão* dos alunos na comunidade (“quer seja escolar, como local”).

As justificações na categoria *A conduta da professora é correta + deve conversar com o aluno/EE* caracterizam-se pela preconização de uma ação compósita perante situações de indisciplina, em que uma intervenção na sala de aula baseada num cumprimento estrito das regras de comportamento deve ser, no



entanto, acompanhada (e colmatada) por um envolvimento mais particularizado com o discente”. É esta perspectiva que se pretende ilustrar no excerto que se segue.

A professora deve manter o rigor no cumprimento das normas do Reg. Interno e não permitir que qualquer aluno perturbe sistematicamente e intencionalmente o normal funcionamento das aulas, porque estará a colocar em causa o direito à aprendizagem dos restantes alunos. Parece-me que deve conversar com o aluno e tentar compreender o que se passa com ele, devendo também informar e conversar com o EE para que juntos decidam o que é melhor e o aluno deve participar nessa discussão e cumprir as acções estabelecidas nessas reuniões. A simples marcação de faltas disciplinares seguidas, só por si, não resolverá a situação. É fundamental que o aluno interiorize que perturba, só assim poderá modificar o seu comportamento.

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

Como sucede noutras categorias, o *regulamento*, enquanto dispositivo legal de regulador de condutas, é primeiramente mobilizado como objeto de prova na avaliação que é feita da situação (Thévenot, 2006). À figura do professor cabe pautar a relação disciplinar com os alunos em sala de aula pelo “rigor no cumprimento das normas do Reg. Interno” enquanto ele próprio expressão daquilo que é a *vontade coletiva* (“o direito à aprendizagem dos restantes alunos”).

O formato de atuação é, no entanto, compósito. Se deve haver um cumprimento escrupuloso do regulamento, por outro lado, é reconhecido pela inquirida que a “simples marcação de faltas disciplinares seguidas” revela-se uma lógica atuante *ineficaz*. Nesse sentido, a sua ação assenta igualmente numa gramática *doméstica*. No seu envolvimento, ao invés de assentar numa conduta à distância, desligada das características individuais do discente (próprio do mundo *cívico*), abre-se a um contacto mais individualizado, num envolvimento do aluno enquanto *pessoa* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]): “conversar com o aluno” e “compreender” as causas concretas dos problemas de comportamento. O mundo *cívico* é igualmente convocado, através do procedimento de “informar” o encarregado de educação, de forma a tomar uma decisão conjunta (“juntos decidam”) e que tenha como produto um *plano* de intervenção (Thévenot, 2006), como ação a adotar tendo em vista a resolução do problema concreto (“cumprir as ações estabelecidas”). Deste modo, a intervenção assenta num *híbrido gramatical* (Gajdoš & Rapošová, 2018), caracterizando-se por uma dinâmica do docente de transição entre formatos de envolvimento.





Noutra categoria, *Conduta da professora é incorreta; deve mudar procedimento*, o mesmo formato de agir compósito evidencia-se, distinguindo-se por os inquiridos assumirem uma posição frontalmente crítica à política de disciplina assumida pela professora em sala de aula. É o caso dos próximos dois excertos.

A decisão da professora é, a todos os títulos, incorreta. Não pode sistematicamente ostracizar um aluno. É sua obrigação de educadora tentar conhecer as razões do jovem e fazer todas as diligências junto da DT e do EE para resolver o problema.

(Escola B; género feminino; 37 anos de atividade; docente de Português)

É um pouco estranho ser sempre o mesmo aluno a ser colocado fora da sala de aula. Seria mais razoável o docente averiguar o porquê da conduta deste aluno. Poderia falar com o D.Turma, contactar o Enc. de Educação e falar com o aluno em causa.

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

Ambas as perspetivas convergem num envolvimento a partir do regime de ação em justiça, sendo a intervenção estruturada predominantemente pela gramática *cívica*, contudo, não numa perspetiva de aplicação dos regulamentos, alheada de particularismos, mas numa perspetiva de *inclusão* do aluno em questão.

A partir da crítica a uma conduta que tem como consequência o *ostracismo* do aluno que, no caso da primeira inquirida, é qualificando-se, à luz do mundo *doméstico*, como *educadora* que fundamenta a formato de envolvimento, no sentido de integração das questões comportamentais naquilo que é a sua ação enquanto docente. Na avaliação que é feita da situação, a *atenção* do grande para aquele que ocupa o estado de grandeza pequena é uma qualidade valorizada no mundo *doméstico*, dando conta do formato cognitivo a partir do qual é feito o envolvimento com a figura do aluno (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). Constitui, nessa medida, um imperativo “tentar conhecer as razões do jovem”. Da mesma forma, a segunda inquirida preconiza um envolvimento que procure “averiguar o porquê da conduta” do discente, distanciando-se, dessa forma, de um formato de ação circunscrito a dispositivos legais a partir das quais as diferentes ações são qualificadas. Este envolvimento constitui um expediente de ação junto dos alunos cujo comportamento se mostra menos alinhado com o trabalho escolar, sendo incluído na ética relacional do docente – em alternativa a uma lógica de ação disciplinar assente exclusivamente numa interpretação e aplicação estrita dos regulamentos.



Por outro lado, a intervenção sobre o problema, além da atuação individualizada junto do aluno (“falar com o aluno”), o formato de atuação em ambas as inquiridas não deixam de abarcar igualmente o mundo *cívico*, na medida em que passa por envolver outros membros da comunidade educativa. A intervenção inclui, nessa medida, a realização de “diligências”, enquanto formato de envolvimento a partir do mundo *cívico*, no sentido de tomar um conjunto procedimentos regulamentares – como é o caso, nomeadamente, de contactar o Diretor de Turma e o encarregado de educação.

Ora, se os posicionamentos atrás descritos têm em comum a intervenção sobre o problema em questão a partir do regime de ação em justiça, nas suas diferentes gramáticas e a partir de convenções que servem de referenciais à ação (Thévenot, 2007), os inquiridos que se enquadram na categoria *A professora deve aproximar-se do aluno* diferenciam-se já por preconizar preconizam uma abordagem à situação mediante um acomodamento na relação pedagógica da professora ao aluno, no quadro de um regime de ação familiar. É o que exemplificam as respostas que seguem.

Se a decisão da professora é sempre a mesma, é possível que ela nunca ‘ganhe’ o aluno. Precisa experimentar outro tipo de abordagem. Se não for capaz, deve apresentar a situação ao Diretor de Turma (e se não conseguir, à Direção). Por outro lado, deve procurar encarar o aluno de um ponto de vista mais positivo. Procurar conhecer a causa do mau comportamento e estabelecer pequenos alvos para ele. Se conseguir alterar um pouco o comportamento já será um ganho. O objetivo do professor deve ser sempre ganhar o aluno; não tomar decisões que em nada o beneficiam.

(Q19: Escola A; género feminino; 16 anos de atividade; docente de Geografia)

A professora antes de colocar o aluno ‘de parte’ deveria procurar entender o aluno, conversar com ele e tentar fazer com que o mesmo gostasse das aulas de Química.

(Q41: Escola B; género feminino; anos de atividade por especificar; docente de História)

O trabalho de proximidade surge de forma vincada em ambas as justificações. A ação da professora deve pautar-se por uma *política de motivação* (Resende, 2017), através de uma ação de acomodamento da conduta ao aluno em particular, de forma a “encarar o aluno de um ponto de vista mais positivo”. Efetivamente, tal envolve uma acomodação na sua atuação subsidiária de uma gramática de *hospitalidade* (Stavo-Debauge, 2018) enquanto formato orientador da dinâmica relacional docente-discente. Se o problema da





hospitalidade surge da pluralidade de formas de habitar o espaço escolar – expnenciado num contexto de massificação e consequente diversificação nas formas de relação com o trabalho e saberes escolares (Dubet & Martuccelli, 1996) –, perante a resistência de um aluno ao envolvimento no projeto escolar, as inquiridas colocam sobre o professor o ónus de acomodar as suas formas de agir com esse discente em particular. Esta perspetiva assenta na assunção de que um envolvimento do professor exclusivamente a partir do regime das equivalências acaba por fazer da escola um lugar *inóspito* para o aluno que se revela *inadaptado* ao mundo escolar (Resende, 2016) – conduzindo à aplicação de medidas sancionatórias “que em nada o beneficiam” do ponto de vista daquilo que é a sua integração na comunidade escolar (Stavo-Debauge, 2014).

Neste sentido, em resposta àquilo que é a *inclusão* do aluno enquanto deradeiro bem visado (Thévenot, 2006), cabe à figura do professor, não apenas uma aproximação ao aluno num plano relacional – de forma a “entender o aluno” e “conhecer a causa do mau comportamento” – mas igualmente no plano pedagógico, definindo “pequenos alvos” na organização do programa e metas de aproveitamento, na perspetiva de motivá-lo para a disciplina. Em última análise, o objetivo do professor neste envolvimento pedagógico localizado, *customizado*, deve ser o de “ganhar o aluno”, procurar que “goste das aulas” – ao passo que um envolvimento exclusivamente mediado por convenções de grande alcance (assente, neste caso, na observação escrupulosa das regras de funcionamento da sala de aula e consequente qualificação do aluno como *infrator*) acaba por ter como único resultar “colocar o aluno ‘de parte’”, relegado da comunidade escolar. Esta ótica de *cativar* mediante um conjunto de *dispositivos de hospitalidade* (Stavo-Debauge, 2014) constitui a pedra angular de uma ética docente centrada na figura aluno, e não exclusivamente nos saberes disciplinares (Rayou, 2000; Maroy, 2004).

A construção dinâmica da identidade profissional: as composições plurais na relação professor-aluno numa escolaridade massificada

Os profissionais docentes fazem face a diversas transformações naquilo que são os contextos de exercício da sua atividade, tendo na maior heterogeneidade dos públicos escolares um vetor central e com implicações para a sua profissionalidade (Nóvoa, 1992). O crescimento e diversificação exponencial dos públicos escolares nos diferentes níveis de ensino que compõem a escolaridade obrigatória, progressivamente alargada segundo uma articulação de diferentes conceções do bem comum (Derouet & Derouet-Besson, 2009), emerge



enquanto processo disruptivo, de descontinuidade, gerador de inquietações relativamente àquilo que é o trabalho qualificador e formatos de envolvimento com a figura do aluno (Resende, 2010).

Neste contexto morfológico da população estudantil, surgem em particular novos referenciais de profissionalidade que acompanham estas mudanças. Nomeadamente, a par dos modelos teóricos assentes no referencial do professor enquanto *mestre instruído* – centrado nos conhecimentos da respetiva área disciplinar e enquadrado igualmente do ponto de vista organizacional numa organização atomizada do trabalho (Maroy, 2002), em que o contexto de sala de aula se assume como espaço privilegiado do exercício da atividade – surgem modelos teóricos assentes em referenciais que substanciam o professor como *profissional reflexivo*. Este tem como marca central um acomodamento das práticas docentes, no plano pedagógico e relacional, às especificidades da população estudantil num contexto de maior pluralidade nas formas de agir e habitar o espaço escolar (Maroy, 2004; Dubet & Martuccelli, 1996; Breviglieri, 2007). O contacto com os novos públicos escolares coloca à prova e abala os formatos atuantes com os quais se familiarizam no decurso da sua trajetória profissional, associado a contextos escolares mais seletivos no que concerne à composição social do estudantado.

Contudo, não é asseverável a existência de um modelo de profissionalidade hegemónico, canónico no seio deste grupo profissional (Lang, 1996). Se um olhar pragmático permite trazer à luz essa pluralidade de construções em torno da atividade no seio da profissão mesmo em contextos de ensino mais seletivos (Resende, 2003), um contexto de ensino massificado, marcado pela pluralidade de públicos escolares, favorece e intensifica a constituição de formas identitárias profissionais compósitas (Dubar, 1991). A sua identidade enquanto profissionais de ensino assenta naquilo que é a composição de regimes de envolvimento, em função das suas experiências em situação enquanto momentos de prova, demandando diferentes formatos atuantes (Thévenot, 2019b) – como é o caso da intensificação de envoltimentos de proximidade no caso dos contextos de ensino marcados por alunos cujas lógicas atuantes dão conta de maior *resistência* ao trabalho qualificador, em articulação com o trabalho de socialização política (Resende, 2010) desenvolvido a partir de convenções normativas de maior alcance.

Importa salientar que falamos de uma dupla pluralidade (Dodier, 2005). Por um lado, uma pluralidade de referenciais normativos e lógicas atuantes que os atores mobilizam em função de cada situação; por outro, uma pluralidade de composições entre diferentes regimes de envolvimento na ação



que são suscetíveis de serem construídos pelos atores em função de cada situação (*idem*; Thévenot, 2006). Esta multiplicidade de orientações e princípios contraditórios e heterogeneidade de lógicas de ação que atravessa todos os contextos sociais que compõem a experiência dos atores (Dubet, 1994) é ela própria uma marca constitutiva das profissões ligadas ao cuidar do outro e, em particular, dos sistemas de ensino, mais permeáveis no seu funcionamento a essa mesma multiplicidade de referenciais para ação (Dubet, 2002; Thévenot, 2019a) e que consubstancia um cenário de incerteza no exercício da atividade docente (Resende, 2010).

Mas mais do que uma desfragmentação do ator (Dubet, 1994) ou um ator plural (Lahire, 2004), é a ação que se revela plural neste contexto (Resende, 2010), no sentido de um acomodamento no exercício da atividade em função das condições específicas de cada situação (van Zanten, 2001; 2004). Nos discursos atuantes manifestados pelos professores, além de *resistências* a estas mudanças, associadas a discursos que acentuam a perspectiva de fatores externos desestabilizadores do trabalho de socialização escolar, identificam-se igualmente lógicas atuantes em que ressalta o acomodamento nas formas de relação com os alunos em função das características da população estudantil (*idem*). Não deixando de se identificar perspectivas de *crise*, nas suas diferentes manifestações, mas tendo no desarranjo no quadro normativo em que se desenvolvem as relações escolares o denominador comum (com repercussões para o exercício da atividade e das suas construções em torno do mandato docente), estes discursos críticos não invalidam acomodações da parte destes profissionais nas formas de relacionamento com os discentes, tanto no plano disciplinar como no pedagógico. Essas acomodações hospitaleiras (Stavo-Debauge, 2014) nas formas de agir é acompanhada de uma relativização daquilo que é o contexto de exercício da sua atividade marcado por uma mais problemática construção de uma ordem comum na relação com o aluno – trazendo antes à colação e enfatizando aquilo que deve ser a capacidade do professor na gestão disciplinar e de envolvimento do discente no trabalho escolar (Maroy, 2002), através de formas de agir criativas na gestão da ordem escolar (Resende, 2017).

Se as representações de uma homogeneidade de valores e práticas na profissão docente, remetendo para uma *idade de ouro* da profissão docente (Barrière, 2002), constituem percepções não empiricamente sustentadas, mesmo em contextos de ensino mais seletivos (Resende, 2003), estas lógicas atuantes que incorporam formatos de envolvimento de natureza mais íntima não deixam, no entanto, de carregar consigo incertezas, inquietudes, relativamente aos efeitos nocivos para o mandato profissional. Constituindo a relação com os



alunos um critério de *estima de si* (Barrère, 2002) na forma como o docente se representa nessa qualidade, tais investimentos de forma (Thévenot, 2019b), particularmente aquilo que são formatos de atuação mais íntimos, podem gerar simultaneamente inquietações junto do professor do ponto de vista dos possíveis efeitos para o seu estatuto profissional. Nomeadamente, nestas composições de ordens de grandeza e regimes de envolvimento em que assentam as representações em torno do que é um docente e as formas de envolvimento com os mundos escolares (Resende, 2010), os planos da instrução e formação são passíveis de ser cerceados, nesta ordem precária, pela relevância que os planos educativo, e sobretudo relacional, podem assumir na relação com o discente.

Ora, estendendo-se as reivindicações e operações críticas no seio deste grupo profissional por largas décadas (Resende, 2003), no contexto de massificação e fragmentação interna das condições de exercício de atividade, os enfoques críticos e de denúncia parecem ser transversalmente colocados sobre o *reconhecimento* (Honneth, 2011) enquanto problemática intimamente associada às perceções da *crise* do programa de socialização escolar, perceções essas que se apresentam de forma plural nos discursos dos professores – isto é, com distintas matizes e múltiplas composições no que concerne às suas causas (referindo e enfatizando de forma distintas diagnósticos em torno de *crise de autoridade* e de *valores*). Se a estima social de um grupo (neste caso, grupo profissional) decorre do seu contributo para a efetivação de um horizonte de valores e objetivos socialmente definidos, um trabalho qualificador realizado no seio de uma instituição escolar em que o edifício de valores e princípios norteadores em que assenta o projeto socializador perde a sua homogeneidade (passando a assentar em princípios mais heterogêneos e de difícil articulação entre si) fornece um contexto adverso à sua valorização social, e consequentemente valorização de si, enquanto profissionais (*idem*). A intrincada composição de regimes de envolvimento que passa a caracterizar o trabalho sobre o outro é entendida pelos professores como sendo ignorada ou incompreendida pelos agentes políticos e restantes agentes exteriores à instituição escolar e que produzem juízos sociais autorizados sobre o trabalho docente (Lantheaume & Hérou, 2008). Aqui reside um importante eixo agregador das reivindicações e críticas operadas por estes profissionais.



Referências bibliográficas

- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006 [2001]). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Breviglieri, M. (2007). Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In M. Breviglieri & V. Cicchelli (Eds.), *Adolescences méditerranéennes, L'espace public à petits pas* (pp. 19-59). Paris: L'Harmattan.
- Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. In C. Maroy (Dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignements libre subventionné en Communauté française de Belgique* (pp. 171-207). Bruxelles: De Boeck.
- Danic, I. et al. (2006). *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes: Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: PU Rennes.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Édition Métailié.
- Derouet, J.-L. & Derouet-Besson, M.-C. (2009). Crise du projet de la démocratisation de l'enseignement ou crise d'un modèle de démocratisation? Les recompositions parallèles des formes de l'État et des formes de justice. In J.-L. Derouet & M.-C. Derouet-Besson (Dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation de la formation* (pp. 3-23). Lyon: Peter Lang / INRP.
- Dodier, N. (2005). O espaço e o movimento do sentido crítico. *Forum Sociológico*, 13/14 (2.ª edição), 239-77.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris: Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Felouzis, G. (2009 [1998]). *A Eficácia dos Professores*. Porto: Rés-Editora.
- Gajdoš, A. & Rapošová, I. (2018). Juggling grammars, translating common-place: Justifying an anti-liberal referendum to a liberal public. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, Doi: 10.1080/23254823.2018.1436448.
- Gouveia, L. (2017). *Porque se mobilizam os professores? (...)*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.





Guerreiro, M. D., Abrantes, P. & Pereira, I. (2007). Transições na juventude. Percursos e descontinuidades. In M. D. Guerreiro, A. Torres & L. Capucha (Orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, Vol. III)* (pp. 239-262). Lisboa: Celta Editora.

Honneth, A. (2011). *Luta pelo Reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.

Hughes, E. C. (1993). *The Sociological Eye: Selected Papers*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Lahire, B. (2004). *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche & Formation*, 23, 9-27.

Lang, V. (2001). La profession enseignant en France: permanence et éclatement. *Éducation et francophonie*, 29(1), 52-69.

Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562>.

Maroy, C. (Dir.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignements libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: De Boeck.

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.

Maroy, C. (2005). Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In Y. Dutecq (Org.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pattaroni, L. (2005). "Le care est-il institutionnalisable? Quand la 'politique du care' émousse son éthique". In P. Paperman & S. Laugier (Eds.), *Le souci des autres* (pp. 177-203). Paris, Éditions de l'EHESS.

Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.

Rayou, P. (2000). L'enfant au centre. Un lieu commun *pédagogiquement correct*. In J-L. Derouet (Eds), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 243- 274). Bruxelles: De Boeck Université.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Change-ront-ils l'école?* Paris: Bayard.

Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: FCT e 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. (Org.), *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. (2016). A vulnerabilidade está hoje ao centro da condição humana moderna? Questionamentos sociológicos a propósito das categorias dos seropositivos e dos alunos 'inadaptados' ao mundo escolar. In J. M. Resende, B. Dionísio, P. Caetano, J. E. Alves & A. Calha (Org.), *As artes de (re)fazer o mundo. Habitar, compor e ordenar a vida em sociedade* (pp. 97-123). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

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. & Caetano, P. (2013). Da filia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar? In M. M. Vieira et al. (Org.), *Habitar a escola e as suas margens – geografias plurais em confronto* (pp. 133-144). Portalegre, ESSE/IPP.

Stavo-Debaugé, J. (2014). L'ideal participatif ébranlé par l'accueil de l'étranger. L'hospitalité et l'appartenance en tension dans une communauté militante. *Participations*, 2, 37-70.

Stavo-Debaugé, J. (2018). *Qu'est-ce que l'hospitalité. Recevoir l'étranger à la communauté*. Montréal: Liber.

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

Thévenot, L. (2007). The plurality of cognitive formats and engagements: moving between the familiar and the public. *European Journal of Social Theory*, 10(3), pp. 413-27.

Thévenot, L. (2011). Conventions for measuring and questioning policies: the case of 50 years of policy evaluations through a statistical survey. *Historical Social Research*, 36, 192-217.

Thévenot, L. (2019a). "Measure for Measure: Politics of Quantifying Individuals to Govern Them". *Historical Social Research*, 44(2), 44-76.

Thévenot, L. (2019b). What engages? The sociology of justifications, conventions, and engagements, meeting norms. *La Revue des droits de l'homme*, 16. URL: <http://journals.openedition.org/revdh/7114>.

van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.

van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques



français. In M. Tardif & C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignants aujourd'hui. Évolutions, Perspectives et Enjeux Internationaux* (pp. 207-23). Bruxelles: De Boeck.

Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 265-80.

