

# Os dilemas da participação

Autores

Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira  
Beatriz Xavier  
Catarina Delaunay  
David Beirante  
François Romijn  
Guilherme Paiva de Carvalho  
Hernan Armando Mamani  
João Feijão  
José Manuel Resende  
Luís Gouveia  
Pedro Duarte  
Pedro Jorge Caetano  
Ubirajara Santiago de Carvalho Pinto

## Os Dilemas da Participação

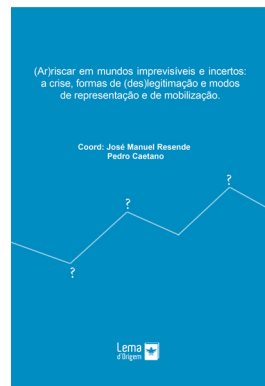
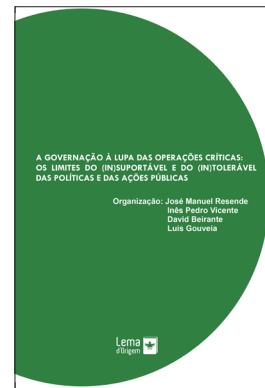
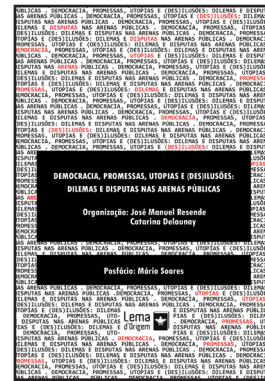
Orgs: José Manuel Resende  
Beatriz Xavier

Lema  
d'Origem



Foram acolhidos trabalhos que abordavam questões tais como: a socialização política de alunos e professores; políticas educacionais e sua interface com a questão da cidadania; os processos institucionais de administração de conflitos e a produção da verdade no sistema de justiça; os diferentes sentidos atribuídos às noções de justiça e de cidadania; os processos públicos de construção e reconhecimento de identidades coletivas; as tradições, práticas e reformas policiais e judiciárias; o acesso aos serviços de saúde pública e de segurança pública; as práticas institucionais, organização institucional e processos de administração institucional de conflitos no espaço público e os consequentes processos públicos de construção e reconhecimento de identidades coletivas.

José Manuel Resende  
Beatriz Xavier







Orgs: José Manuel Resende  
Beatriz Xavier

## **Os dilemas da participação**

José Manuel Resende  
Beatriz Xavier

(Orgs.)

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, 2021.

Título: *Os dilemas da participação*

Organização: José Manuel Resende, Beatriz Xavier

Edição e Impressão: Lema d'Origem – Editora, Ld.ª | editora@lemadorigem.pt

Rua: Cimo do Povo, 23  
5160-069 CARVIÇAIS (TMC)

Capa: Escultura: Homem no círculo de Gustav Vigeland (1869-1943). Fotografia: Mafalda Paz Beirante, 2016, Parque Vigeland (Oslo).

Revisão ortográfica: Luís Gouveia, David Beirante e Beatriz Xavier.

Livro revisto por pares

Data de Edição: dezembro de 2021

ISBN: 978-989-8890-97-9

Depósito Legal: 493062/21



**Autores:**

Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira  
Beatriz Xavier  
Catarina Delaunay  
David Beirante  
François Romijn  
Guilherme Paiva de Carvalho  
Hernan Armando Mamani  
João Feijão  
José Manuel Resende  
Luís Gouveia  
Pedro Duarte  
Pedro Jorge Caetano  
Ubirajara Santiago de Carvalho Pinto



## Índice

- 9 ... Modernidade política e regimes de envolvimento da ação: os dilemas da participação (José Manuel Resende; Beatriz Xavier)
- 23 ... **Parte 1 – (Des)afiar-se a agir em público: riscos, paradoxos, inquietações e oposições**
- 25 ... Resguardar o corpo aos riscos à saúde: narrativas de disciplina e de liberdade (Beatriz Xavier).
- 53 ... Tensões e paradoxos do empoderamento feminino via plataformas digitais de associações de doentes com problemas de fertilidade em França e Portugal (Catarina Delaunay).
- 81 ... S'arranger avec l'angoisse entre le cabinet médical, Internet et les proches (François Romijn).
- 103 ... Ser do contra: o direito à recusa em participar na educação sexual nas escolas posta à prova (José Manuel Resende; David Beirante; Luís Gouveia).
- 135 ... **Parte 2 – Causas imagéticas em mundos sensíveis: envolvimento atuantes em contramão?**
- 137 ... Política de transporte coletivo no Rio de Janeiro e em Campos dos Goytacazes: participação, produção e a experiência sensível (Hernan Armando Mamani).
- 163 ... Pela conservação da natureza: a gênese do movimento em torno da recuperação da floresta às causas ambientalistas mais genéricas – o lugar da publicitação da causa (Pedro Duarte).
- 181 ... Identidade e Reconhecimento do Sujeito Transexual no Brasil (Guilherme Paiva de Carvalho; Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira).
- 199 ... A pichação e o grafite como formas de envolvimento político e as ocupações secundaristas em 2016 no Rio de Janeiro (Ubirajara Santiago de Carvalho Pinto)

227 ... **Parte 3 – Ser parte da escola e/ou tomar parte na escola?: desafios e ambiguidades na participação**

229 ... A profissionalidade docente em face das recomposições no sistema educativo: injunções políticas à colegialidade e resistências à participação (José Manuel Resende; Luís Gouveia; David Beirante).

257 ... O sociólogo e os portões entreabertos da escola: tensões sobre a participação numa pesquisa etnográfica (João Feijão).

273 ... Participar no plural: a experiência escolar como dilemática (José Manuel Resende; David Beirante; Luís Gouveia).

313 ... Os sentidos plurais de justiça na juventude escolarizada como competências políticas (José Manuel Resende; Pedro Jorge Caetano).

## **A profissionalidade docente em face das recomposições no sistema educativo: *injunções* políticas à colegialidade e *resistências* à participação**

José Manuel Resende<sup>1</sup>

Luís Gouveia<sup>2</sup>

David Beirante<sup>3</sup>

### ***As injunções políticas ao trabalho colaborativo: a massificação da escolaridade e os novos modos de governação escolar como pano de fundo***

Uma multiplicidade de referenciais de justiça, em composições distintas, preside à construção e reconfiguração das políticas educativas e dos sistemas educativos nas últimas décadas (Waltenberg, 2008; Dupriez & Vandenberghe, 2008; Derouet-Besson, 2009; Thévenot, 2011). A *eficácia* emerge particularmente como pilar central da recomposição do programa de justiça que adquire prevalência no domínio da educação e que inspira as políticas neste setor, sobretudo a partir dos anos 80 nos países industrializados (Derouet & Derouet-Besson, 2009).

---

<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> Sociólogo. Membro integrado do CICS.NOVA (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa). lcgouveia86@gmail.com

<sup>3</sup> Sociólogo. Membro do CICS.NOVA (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa). dbeirante@gmail.com

No contexto desta recomposição do sistema de referências de justiça, a expansão da escolaridade obrigatória e consequente alargamento do contingente de alunos nos patamares mais elevados do sistema de ensino, enquanto marca das políticas educativas nos países ocidentais desde a segunda metade do século XX, no quadro do paradigma da *escola compreensiva*, é sucedida pelo paradigma *escola eficaz*, que representa simultaneamente continuidade e rutura relativamente ao primeiro<sup>4</sup> (Dionísio, 2010). Nomeadamente, o objetivo da promoção da igualdade e coesão social através da instituição escolar é reformulado mediante a recomposição nos referenciais de justiça em que assenta a sua gestão: avaliação de resultados (quantificados) obtidos por escolas e professores; concorrência entre estabelecimentos de ensino; transferência de autonomia e responsabilidade de gestão dos governos centrais para unidades locais (e.g. autarquias e escolas); elaboração de *standards* internacionais e nacionais para comparação de resultados escolares e estabelecimento de modelos de *regulação por resultados* (mediante formatos por *benchmarking* e promoção de *boas práticas*) à escala nacional e transnacional (através instituições como o EUROSTAT, Eurydice, a nível europeu, ou OCDE, de âmbito mais amplo) e que visam servir de suporte à definição das políticas nacionais; maior articulação dos programas escolares com as necessidades de mercado de trabalho, etc. (Dupriez & Vandenberghe, 2008; Derouet & Derouet-Besson, 2009; Thévenot, 2007a; 2011).

Assim, a massificação da escolarização enquanto fator de transformação do contexto laboral dos profissionais do ensino Básico e Secundário é acompanhada nos decénios mais recentes por profundas reconfigurações organizacionais no funcionamento dos sistemas educativos. Assiste-te particularmente

---

<sup>4</sup> É particularmente ao relatório *A Nation at Risk*, publicado nos Estados Unidos em 1983, que é atribuído um papel fulcral na transição de programas de justiça na instituição escolar (Normand & Derouet, 2011; Torres, 2003). O documento expõe, por um lado, as dificuldades de ajustamento dos alunos oriundos de meios populares ao universo cultural com que têm contacto na escola. Essa constatação é a base para a preconização de um regresso a um modelo de aprendizagem centrado na aquisição de competências orientadas para o mercado de trabalho, devendo a preparação dos alunos para a divisão social do trabalho e necessidades concretas do mercado ser a função central da escola (Derouet & Derouet-Besson, 2009). Por outro lado, através de prova estatística, o mesmo documento expõe as diferenças de desempenho escolar entre alunos oriundos de contextos sociais semelhantes, demonstrando a importância do *efeito escola* nas aprendizagens adquiridas. No quadro de uma escola regulada pelo princípio de igualdade de resultados, os resultados escolares dos alunos – objetivados num conjunto de indicadores quantificados – passam a assumir um papel medular na monitorização e delimitação das políticas educativas (Dionísio, 2010; Normand & Derouet, 2011).

a uma crescente descentralização do funcionamento dos sistemas educativos – embora com particularismos em função da especificidade do contexto histórico, político, ideológico de cada país (Barroso, 2003; Brisard, 2005) – como resposta às necessidades de uma escola massificada, no sentido de um maior ajustamento das ofertas curriculares às especificidades da população estudantil geográfica e socialmente diversificada, ao invés de um funcionamento centralizado e um modelo de currículo único, dotando os estabelecimentos de ensino, enquanto unidades territoriais, de meios que os tornem mais capazes de enfrentar as especificidades dos problemas e desafios do respetivo contexto social (Derouet, 1992; Dutercq, 2000).

Esta descentralização é também acompanhada de mecanismos de monotização e de responsabilização das escolas pela *eficácia* demonstrada do ponto de vista dos resultados obtidos com os alunos. Estes mecanismos encerram uma nova forma de legitimidade de intervenção do Estado no sistema de ensino, ganhando predomínio uma *avaliação por resultados*, ao invés de *avaliação de procedimentos* (Barroso, 2003). A descentralização é, neste sentido, acompanhada também por uma crescente responsabilização dos estabelecimentos de ensino enquanto unidades territoriais.

A cada escola cabe, deste modo, desenvolver o respetivo projeto educativo, enquanto documento orientador da sua política educativa em função da população estudantil que alberga e do contexto socioeconómico onde está inserida, ao invés de um exclusivamente um currículo nacional centralmente definido (Brisard & Malet, 2004). Do lado dos professores, o projeto educativo constitui igualmente um instrumento de alinhamento da atividade do professor com a respetiva escola. Pressupõe concretamente uma maior participação no respetivo estabelecimento, promovendo uma ligação mais estreita com a cultura, as linhas estratégicas e o conjunto das atividades da sua escola; uma maior ligação com a comunidade educativa e uma maior colegialidade que contraria, nesse sentido, concepções *celulares* do ofício docente, centrado exclusivamente na relação pedagógica com os alunos em contexto de sala de aula (Tardif & Lessard, 2009 [1999]).

Esta nova orgânica e evolução nas condições de exercício da atividade implica, pois, um alargamento da missão educativa do profissional de ensino, no sentido em que esta deixa de estar circunscrita à função de instrução em contexto de sala de aula, sedimentada no imaginário deste grupo ocupacional (Malet & Brisard, 2005a). É o pressuposto de que *o professor não deve mais ser apenas um especialista da sua disciplina* (Maroy, 2004) que está na base das medidas nas últimas décadas em torno da *profissionalidade* docente, entendida como conjunto de

competências, atitudes e valores que compõem a atividade (Nóvoa, 1992). Os textos oficiais que servem de suporte ao mandato profissional (Hughes, 1985) são um indicador da evolução pretendida para este grupo ocupacional: além das competências científicas, pedagógicas e didáticas, são explicitamente integradas dimensões colegiais que alargam o papel da figura do professor, no sentido de um envolvimento no trabalho em equipa e em ações de parceria – dando provas de flexibilidade, adaptabilidade e reflexividade no exercício da sua atividade (Brisard & Malet, 2004).

Com efeito, às reconfigurações do ponto de vista da profissionalidade docente que a *modernização* do sistema educativo pressupõe – no sentido de recomposição nos referenciais morais orientadores do funcionamento desta instituição em prol do progressivo alojamento do paradigma da *eficácia escolar* (Thévenot, 2011) – corresponde igualmente a uma *modernização* da profissão docente (Brisard, 2005). Um dos parâmetros dessa reconfiguração no exercício da atividade docente diz justamente à questão da colegialidade, no sentido de um reforço da concertação no trabalho docente realizado nos estabelecimentos de ensino fundamentado enquanto condição favorável à eficácia do ponto de vista dos resultados escolares obtidos e de combate às desigualdades escolares (OECD, 2016; 2020). Este *trabalho coletivo* envolve, nesta medida, não apenas a dimensão da *relação com a comunidade educativa* – de compromisso com o projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividade –, mas também a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica tendo em vista concertação no trabalho pedagógico (Barrère, 2002, 2005; Malet & Brisard, 2005b; Caetano & Gouveia, 2017).

Ora, é em particular no que concerne a esta última dimensão – o trabalho pedagógico colaborativo – que o presente texto se centra. Nomeadamente, as mudanças em matéria de política educativa não significam uma homologia entre as (novas) injunções na profissionalidade docente e aquelas que são as lógicas e discursos atuantes destes profissionais de ensino relativos à sua atividade. Esta recomposição nos referenciais de justiça em que assenta o funcionamento da instituição escolar e, por decorrência, o mandato docente não deixa de ser suscetível de gerar *resistências* ou lógicas e discursos atuantes plurais e potencialmente divergentes entre estes profissionais (Malet & Brisard, 2005a; Resende, 2010; Caetano & Gouveia, 2017). Através de um conjunto de dados empíricos recolhidos no âmbito de um projeto de

Doutoramento<sup>5</sup>, o propósito neste texto é abordar de que forma os docentes se posicionam relativamente às evoluções recentes nas condições de trabalho e, em particular, às injunções políticas em prol do trabalho coletivo e maior concertação pedagógica dos professores entre si.

### **A problemática das *resistências* às formas institucionalizadas de trabalho colaborativo: sentidos morais em confronto a partir de um questionário por cenários**

Diversas contribuições teóricas em torno do trabalho colaborativo dos professores abordam a problemática da *resistência* às injunções políticas no sentido de construção de uma profissionalidade coletiva. Estas adquirem crescente expressão nas últimas décadas e visam romper com formatos atuantes convergentes com o paradigma do professor *isolado*, que preserva o carácter semiprivado da atividade em sala de aula (Correia & Matos, 2001; Barrère, 2002; Malet & Brisard, 2005b; Tardif & Lessard (2009 [1999])).

Com o propósito de entender os argumentos aventados pelos professores em torno do trabalho colegial, é dado destaque a alguns dos dados recolhidos através do questionário por cenários aplicado aos professores. Este consiste numa técnica desenvolvida em pesquisas anteriores (Resende, 2010; Dionísio, 2009; Caetano, 2014), constituindo uma via particularmente frutífera de acesso aos juízos morais produzidos pelos atores sociais (Danic, Delalande & Rayou, 2006) – juízos esses que assentam em diferentes regimes de envolvimento na ação e gramáticas de comunalidade (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]; Thévenot, 2006; 2014).

---

<sup>5</sup> Os dados apresentados são referentes aos resultados do questionário aplicado no âmbito da pesquisa de doutoramento (Gouveia, 2017). O trabalho de campo envolve 5 escolas públicas. Como critério metodológico fundamental, foram selecionadas escolas com públicos escolares social e geograficamente contrastantes. Três escolas da amostra situam-se no distrito de Lisboa (duas na cidade capital e outra num município contíguo); uma situa-se a Norte do país, no distrito de Aveiro; e uma última situada no Interior, na região do Alto Alentejo. As técnicas de recolha e análise de dados envolvem a aplicação de um questionário por cenários (composto ao todo por 8 cenários) e a realização de entrevistas semidiretivas. Ao todo, 112 questionários foram recolhidos e validados. No caso das entrevistas, foram entrevistados ao todo 40 professores, 8 por cada um dos 5 estabelecimentos de ensino que compõem a amostra, a que acrescem 11 entrevistas realizadas na fase exploratória (incluindo 3 docentes sindicalistas integrados na carreira docente e 1 sindicalista não integrado).

Numa breve descrição dos seus pressupostos metodológicos, perante uma narrativa dilemática, colocando em tensão diferentes formatos cognitivos e avaliativos suscetíveis de serem mobilizados (Thévenot, 2007b), o inquirido é convidado a pronunciar-se sobre uma situação – hipotética, mas com *sentido do real*, em termos de plausibilidade e, neste caso, proximidade com o quotidiano profissional do respondente. Juntamente com a narrativa, é ainda apresentado um conjunto de 5 a 6 proposições enquanto hipóteses de saída do dilema apresentado. Ao inquirido é solicitado que identifique qual das proposições considera ser a *mais justa* e a *mais injusta* e, por fim, que redija uma justificação para a escolha de hipótese de resposta considerada *mais injusta*.

Neste caso em particular, é delineado um cenário que visa perscrutar os sentidos de justiça e regimes de ação postos em prática pelos docentes inquiridos em torno das formas de trabalho colaborativo enquanto problemática associada ao fazer o comum (Thévenot, 2014) nos estabelecimentos de ensino.

#### Cenário 4

O grupo disciplinar de Educação Física de uma escola distingue-se dos restantes grupos por uma forte dinâmica de colaboração dos professores entre si através de reuniões informais frequentes que organizam. É um espaço de liberdade, sem regras rígidas de funcionamento, para a discussão e partilha de ideias sobre métodos pedagógicos, identificar os alunos com mais dificuldades e propor estratégias, discussão de questões de caráter científico, etc. Desses encontros saem muitas vezes pareceres que pretendem que sejam tratados no Conselho Pedagógico. Contudo, sentem que os seus pareceres são simplesmente ignorados e o coordenador do departamento limita-se a transmitir as deliberações emitidas daquele órgão e da direção da escola.

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

O cenário exposto apresenta o caso de um grupo disciplinar – de Educação Física – que se destaca dos restantes grupos pela sua particular dinâmica de trabalho. Assente numa composição de gramáticas específicas, essa dinâmica desenvolve-se em “reuniões informais”, sem “regras rígidas de funcionamento”, onde existe um espaço para uma discussão livre, entre pares, sobre questões pedagógicas e científicas e sem o constrangimento de instrumentos de *rotinização* da ação e uniformização de procedimentos, oriundos do mundo *industrial*. Por outro lado, o cenário faz igualmente referência ao

funcionamento hierarquizado e centralizado no estabelecimento de ensino, em que os Departamentos têm predomínio sobre os grupos disciplinares do ponto de vista da relação com o Conselho Pedagógico e tendem na prática a funcionar como instância veiculadora das decisões tomadas por aquele órgão e pelo Diretor na qualidade de Presidente do mesmo, em prol de uma maior *eficácia* na coordenação e supervisão pedagógica.

Ora, na fase experimental de aplicação do questionário<sup>6</sup> – um pré-teste realizado e que antecede a aplicação da versão definitiva – além da narrativa, são também avaliadas as proposições. Neste cenário em particular, são estas as opções de resposta ao cenário apresentadas aos inquiridos:

A. No seio do respetivo departamento deve ser feita uma coordenação consultando todos os professores em reuniões formadas para o efeito.

B. As decisões devem estar o mais centralizadas possível de modo a propiciar uma maior eficiência nas decisões e responsabilização pelas opções tomadas.

C. Os professores do grupo disciplinar devem trabalhar coletivamente trocando impressões com colegas sem regras e procedimentos rígidos.

**D. Os professores devem poder exercer o seu trabalho pedagógico individualmente.**

E. Os coordenadores de departamentos não conseguem representar as sensibilidades de todos os professores, pelo que no Conselho Pedagógico deve ter lugar um representante de cada grupo disciplinar.

Constata-se então que, entre as várias proposições, é em relação a uma que os sentidos críticos dos respondentes parecem direcionar-se em particular quando se colocam na ótica do *mais injusto*: *Os professores devem poder exercer o seu trabalho pedagógico individualmente*. Esta proposição converge com a conceção do professor como *artesão*, que deve gozar de autonomia no exercício da relação pedagógica com os alunos em a sala de aula como espaço privado (Brisard & Malet, 2004; Tardif & Lessard, 2009 [1999]).

Ora, analisando as justificações aventadas pelos inquiridos, verifica-se nesta fase experimental que a larga maioria dos professores contesta esta

---

<sup>6</sup> A aplicação do questionário na sua fase definitiva teve lugar entre março de 2014 e junho de 2015, abrangendo dois anos letivos. Essa aplicação foi antecedida de uma fase de pré-teste, realizada entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2014, em que 14 questionários são recolhidos em duas escolas fora dos estabelecimentos que constituem a amostra do projeto.

visão isolada do exercício da profissão docente. É o que ilustram alguns dos excertos que se destacam:

“Os professores devem partilhar ideias entre si, de modo a melhorar as suas aulas.” (género masculino; professor de Inglês; 3 anos de atividade; professor contratado)

“Quando o trabalho pedagógico é executado individualmente não há partilha de ideias.” (género feminino; professora de Matemática; 23 anos de experiência; professor do Quadro)

“O trabalho pedagógico numa escola deve ser sempre de partilha, colaboração, entreajuda. A partilha científica é essencial bem como a partilha de métodos pedagógicos. Só assim se consegue dar resposta a questões como pressão de programas/de pais/questões de disciplina/stress individual.” (género feminino; professora de Biologia; 39 anos de atividade; professora do Quadro)

““A união faz a força”; “Da discussão sai a luz”; “Ninguém vive isolado”; “Somos animais sociais”; “Várias cabeças pensam melhor que uma só”; “Ninguém detém toda a verdade”; “Temos sempre algo a aprender com os outros” (...).” (Género feminino; professora de Biologia; 30 anos de atividade; professora do Quadro)

Destas respostas transparece um posicionamento dos inquiridos que não é desfavorável ao princípio do trabalho colaborativo. Nomeadamente, as justificações convergem numa crítica a perspetivas isolacionistas no exercício da atividade profissional.

Mas procedendo a uma análise mais detalhada das respostas, por um lado, é identificável uma ênfase na ideia de *partilha*: é salientada pelos inquiridos a importância de “partilhar de ideias”, da “partilha científica” ou “partilha de métodos”. O uso deste termo indicia uma perspetiva de relacionamento com o coletivo na condição numa base de *informalidade*, em função da iniciativa e voluntarismo de cada professor. Como transparece em particular da terceira justificação, esta lógica de *partilha* é a base para a “colaboração” e “entreajuda” entre os professores para fazer face às dificuldades próprias do exercício da atividade (como relacionamento com os pais, problemas disciplinares dos alunos, etc.). A colegialidade parece, nessa medida, ser concebida sobretudo como uma *rede protetora*, de solidariedade entre os professores face às dificuldades e solicitações profissionais quotidianas (Barrère, 2002; 2005).

Por outro lado, das respostas recolhidas ressalta também uma fundamentação da importância do trabalho coletivo assente no uso de noções de senso

comum, como é o caso particular do último excerto (“A união faz a força” ou “Várias cabeças pensam melhor que um só”). Novamente, o recurso a estas formulações denota uma perspectiva favorável em torno da colegialidade, mas não necessariamente numa ótica de concertação sistematizada e mutualização de recursos pedagógicos (Malet & Brisard, 2005a) tendo em vista uma padronização de práticas, no quadro de uma lógica *industrial*.

Se este pré-teste sugere uma adesão ao trabalho colaborativo, em convergência com a aquilo que é a evolução das recomendações em matéria de política educativa promovida pelas instâncias internacionais, importa, contudo, compreender melhor em que modalidades esse trabalho colaborativo se deve desenvolver para os docentes. Tendo em conta o efeito de *enviesamento* da referida proposição na análise das perspetivas dos professores em torno do trabalho coletivo, para a fase definitiva da aplicação do questionário – e deste cenário em particular – foram reformuladas as proposições de forma a desviar o foco do inquirido sobre uma dicotomia *trabalho coletivo-trabalho individual* e concentrar a análise nas modalidades de exercício de trabalho colaborativo que os respondentes preconizam em concreto.

- A. As discussões e decisões entre os professores devem ser feitas no seio do respetivo departamento em reuniões formais criadas para o efeito.
- B. As decisões devem estar centralizadas e com uma hierarquia rígida para uma maior eficiência nas decisões e responsabilização pelas opções tomadas.
- C. Os professores do grupo disciplinar devem trabalhar coletivamente trocando impressões com colegas voluntariamente e sem regras e procedimentos padronizados.
- D. Os professores devem poder trabalhar em equipa com os colegas com quem têm maior afinidade, pessoal e profissional.
- E. Os professores devem trabalhar no seio do seu grupo disciplinar com momentos formais de discussão e decisão criados para o efeito, presididos por regras e objetivos padronizados.

As proposições apresentadas oscilam entre o modelo de trabalho segundo afinidades pessoais e profissionais (proposição D); um trabalho no seio do grupo disciplinar não submetido a regras e procedimentos padronizados (opção C); um trabalho no seio dos grupos disciplinares, mas organizado por regras e objetivos padronizados (opção E); o privilégio dos *Departamentos*, enquanto estruturas de coordenação e que aglomeram diferentes grupos

disciplinares (opção A); e a preconização de uma centralização das decisões e hierarquia tendo em vista uma maior eficiência nos processos de tomada de decisão (opção B) enquanto princípio de justiça privilegiado para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Analisando as justificações, pode obter-se uma primeira impressão das gramáticas subjacentes às proposições selecionadas pelos inquiridos através das categorias de resposta. Verifica-se em primeiro lugar que é a categoria *Trabalho coletivo com regras padronizadas* que a reúne maior percentagem de respostas, com 24,3% dos inquiridos a perspetivar favoravelmente o trabalho orientado por dispositivos normalizadores dos processos de trabalho como suporte para uma ação *industrial*.

Num segundo grupo de inquiridos, 15% assume-se criticamente a uma configuração organizacional marcada pela centralização e hierarquização, que coarte formatos de trabalho abertos à participação e todos os professores (*Gestão deve ser democrática/deve envolver de todos*). No mesmo sentido vão as justificações de 13,1% dos inquiridos que, preconizando um maior envolvimento de todos os docentes nos processos decisórios, assentam o seu olhar justificativo numa articulação com a lógica *inspirada* de uma disposição das relações de trabalho favorecedoras de *motivação e criatividade* (*Participação de todos nas decisões + maior motivação e criatividade*). Também uma proporção significativa de professores assume uma perspetiva crítica ao formato *doméstico* do trabalho por afinidades ou com base em redes informais, com 18,7% dos inquiridos a considerar que o *Trabalho coletivo por afinidades exclui; trabalho coletivo deve envolver todos*.

Por fim, uma percentagem não despreciable de inquiridos mostra-se também favorável a um trabalho distanciado de formatos de coordenação associados ao mundo *industrial* – sendo preconizado por 14% um *Trabalho coletivo sem regras padronizadas; em formatos informais*.

Analisando algumas das justificações das categorias que reúnem maior percentagem de inquiridos, é possível analisar com maior rigor as diferentes gramáticas em confronto.

No caso da categoria *Trabalho coletivo com regras padronizadas* (24,3%), a apologia entre estes inquiridos da existência de procedimentos padronizados no trabalho coletivo dos professores parece assentar no reconhecimento da sua importância para uma eficaz concertação de práticas nas estruturas intermédias (*Departamentos e Grupos disciplinares*). É o que ilustram os dois excertos destacados.

“Antes de partir para reuniões de departamento, os grupos disciplinares devem trabalhar coletivamente mas com regras e procedimentos padronizados.

Se não houver regras e procedimentos pré-estabelecidos, perde-se a objetividade dos assuntos a discutir e torna-se incomportável a construção de documentos conjuntos, guias, regulamentos imprescindíveis para se viver numa sociedade, numa comunidade escolar, sem organização, numa comunidade em que havia muitos a ‘mandar’ e sem se conseguir fazer nada. Seria viver numa anarquia, dispersão, desorganização, ‘sem rei nem roque’.”

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

“O trabalho colaborativo, ao nível do grupo disciplinar/Departamento, não deve depender da boa vontade ou amizade entre os professores. Os professores devem trabalhar em equipa, planificando os momentos de aprendizagem, delineando/discutindo estratégias/modos/instrumentos de análise, preparando atividades fora da sala de aula. É evidente que este trabalho tem que ter regras e objetivos/finalidades padronizados e momentos formais devidamente registado. Tal não quer dizer que noutros momentos os professores não possam trabalhar com colegas com os quais tenham mais afinidades.”

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

“Nos diferentes grupos deverá existir regras para se estabelecer uma planificação de atividades, realização de grupos de trabalho. Se não existirem regras, cada um faz por si, e quando quer.

Claro que é importante que os grupos estejam unidos, que consigam trabalhar e que tenham afinidades.”

(Escola E; género feminino; 14 anos de atividade; docente de Matemática)

Neste conjunto de inquiridas, é preconizada uma concertação do trabalho dos professores ao nível dos diferentes órgãos de coordenação pedagógica. Nesse esforço de concertação, tem particular importância a produção de objetos do mundo *industrial* enquanto instrumentos de organização do trabalho coletivo a realizar pelos docentes e conferidores de “objetividade” à sua ação: a “construção de documentos conjuntos, guias, regulamentos” são objetos “imprescindíveis” para o trabalho realizado dentro de uma escola enquanto “organização”. O trabalho coletivo deve ser orientado por “objetivos/finalidades padronizados” e “planificação de atividades”, integrado em *programas* de ação comuns a todos os professores de um mesmo grupo disciplinar ou Departamento, sob o risco de uma abertura à *subjetividade* no seu funcionamento conduzir à “dispersão, desorganização” e à inoperância, em que “cada um faz por si, e quando quer” – um funcionamento que relega o funcionamento de

uma escola para o estado de grandeza pequena no mundo *industrial* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]).

Estas ferramentas *estandardizadas* afiguram-se, pois, fundamentais para uma eficaz articulação da atividade dos professores entre si e que envolva também todos os elementos de uma estrutura de coordenação – sem prejuízo das “afinidades” *domésticas* que, podendo ser cultivadas, não devem ser um elemento preponderante nas dinâmicas de trabalho coletivo.

Ora, no caso da categoria *Trabalho por afinidades exclui; trabalho colaborativo entre todos* (18,7%), os sentidos críticos nela enquadrados baseiam-se justamente numa perspetiva crítica *cívica* a lógicas *domésticas* (ou oscilações entre os dois regimes), no sentido de uma formatação das dinâmicas de trabalho coletivas segundo *afinidades* entre professores (Barrère, 2002). É o caso dos próximos dois excertos.

“Sendo benéfica a troca de impressões e a cooperação informais entre colegas, não deixa de ser pertinente que sempre que são tomadas decisões que implicam a dinâmica e orientação de um grupo disciplinar, estas devam ter lugar em reuniões formais criadas para o efeito.

Se o trabalho desenvolvido conta apenas com a colaboração dos colegas com maior afinidade, corre-se o risco de ‘perder’ a colaboração e iniciativas válidas de outros colegas ou, até mesmo, de se criar uma dinâmica de grupo paralela, muitas vezes contraproducente.”

(Escola B; género feminino; 20 anos de atividade; docente de Inglês)

“Os professores trabalham de forma colaborativa, quer com colegas com mais afinidade ou com menor simpatia. O trabalho colaborativo é imprescindível na obtenção do sucesso dos alunos.”

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

“Os professores devem ter capacidade para trabalhar com todo o tipo de cabeças independentemente das afinidades pessoais e profissionais. Não será muito mais aliciante trabalhar com alguém que nos possa fazer reflectir e surpreender do que com aqueles que à partida já sabemos o que pensam e o que sentem em relação a este ou aquele assunto?”

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

No caso destes inquiridos, o discurso é construído em torno da crítica a lógicas colaborativas que contrariam a unidade no trabalho de um corpo docente, numa desqualificação de formas de relacionamento *domésticas* que conduzem à criação de *círculos internos* ou *subgrupos* e conseqüente diluição

do coletivo (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). É nesse sentido rejeitado o trabalho “‘apenas’ com os colegas que têm afinidade” (podendo, nesse sentido haver espaço também a composições entre os mundos *cívico* e *doméstico*); uma lógica que perturba um trabalho que “deve incluir todos”, não devendo união ser afetada pela criação de qualquer “dinâmica de grupo paralela”. Por um lado, o não envolvimento de todos os membros implica a perda de contributos que se obtêm com uma colaboração mais abrangente. Por outro, é evocado também o objetivo maior (numa composição entre *eficácia* e *interesse coletivo*) de “obtenção do sucesso dos alunos”. A prova da grandeza *cívica* e *industrial* de um professor reside também na sua capacidade em trabalhar “quer com colegas com mais afinidade ou com menor simpatia”.

De resto, no caso da última inquirida ressalta uma particularidade na sua argumentação. Salienta concretamente que a capacidade de trabalhar “independentemente das afinidades pessoais e profissionais” permite abranger um mais extenso número de perspectivas. Dinâmicas de trabalho coletivo assentes em semelhança de perspectivas obstaculizam a criação de momentos que permitam “refletir” e “surpreender” (objetivos engrandecidos no mundo *inspirado*) – e, como tal, favorecem a estagnação ao nível das práticas profissionais.

O mundo *cívico* surge igualmente como gramática estruturadora dos juízos que se inserem categoria *Gestão democrática/envolvimento de todos* (15%). Neste caso, sobressai das justificações uma perspectiva relativamente à gestão do trabalho num estabelecimento de ensino orientada por um distanciamento relativamente aos mundos *industrial* e *doméstico*. É que ilustram os próximos dois excertos.

“Para uma escola democrática, e para que as decisões/orientações sejam eficazmente cumpridas pelos docentes, devem-se sentir coautores das decisões. Desta forma, se as orientações forem hierarquicamente impostas, nem sempre são bem recebidas, pelo que se houver um espaço de partilha e de sugestões dos docentes/grupos disciplinares para que se envolvam os professores nas grandes opções de uma escola.”

(Escola A; género feminino; 21 anos de atividade; docente de Biologia e Geologia)

“As decisões não devem estar centralizadas e com uma hierarquia rígida, assim não há troca de ideias e opiniões, sendo o superior hierárquico um ditador e os restantes elementos do grupo os que obedecem.”

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

Ressalta destes excertos uma argumentação em torno do funcionamento da escola fortemente ancorada no mundo *cívico*, perpassando entre ambas as justificações a referência a um modelo gestão qualificado como *democrático* (“escola democrática”). Esta perspectiva é mobilizada em contraposição com uma organização em que os formatos de coordenação caracterizam-se pelas decisões e orientações serem “hierarquicamente impostas”, seja essa uma hierarquia de competências (mundo *industrial*) ou de autoridade (mundo *doméstico*) – redundando numa arquitetura organizacional que faz do “superior hierárquico um ditador” ao qual os restantes membros “obedecem”. As estruturas intermédias e os respetivos procedimentos, ao invés de assentarem em formatos onde “não há troca de ideias e opiniões”, devem permitir que todos os professores sejam “coautores das decisões”, devendo ser da *base* que as orientações emanam. Ademais, como a docente de Biologia e Geologia argumenta, as deliberações e as “grandes opções” em matéria de política pedagógica de uma escola são mais “eficazmente cumpridas” se as estruturas de coordenação funcionarem enquanto “espaços de partilha e de sugestões” – numa articulação entre os mundos *cívico* e *industrial* na operação de justificação.

A categoria *Participação de todos nas decisões + maior motivação e criatividade* (13,1%) caracteriza-se fundamentalmente num compromisso entre o mundo *cívico* e *inspirado*. O enfoque é colocado no efeito constrangedor da rigidez hierárquica e as normas padronizadoras sobre as dinâmicas *criativas* de *grupo* que se podem desenvolver nas estruturas intermédias de coordenação. É o caso das duas justificações que aqui se destacam.

“As hierarquias rígidas levam à perda da criatividade, ao medo de expor opiniões e desmotivam as pessoas, criando-lhes ansiedades desnecessárias. Informalmente, trabalha-se por gosto, quem não o faz também é julgado negativamente pelo próprio grupo e pelos alunos.”

(Q53: Escola C; género feminino; 30 anos de atividade; docente de Filosofia)

“Cada grupo tem a sua especificidade. Excesso de regras mata a criatividade. Muitas vezes as ideias surgem em discussões informais.”

(Escola D; género feminino; anos de atividade não especificados; docente de Física e Química)

“A excessiva centralização, o normativismo, a excessiva burocracia ou formalismo só prejudica quem faz da sua profissão uma constante descoberta. O peso da estrutura, em países latinos, e muito inventivos, significa muitas vezes apenas

um ritual de exercício do poder sem grande preocupação pedagógica ou abordagem séria e aberta dos problemas.”

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

As críticas às “hierarquias rígidas” e o “excesso de regras” enquanto formatos de coordenação nas estruturas intermédias são sustentadas pelo seu efeito nocivo sobre as dinâmicas de trabalho, em particular no que diz respeito à “perda de criatividade”. É central a premissa da incompatibilidade entre a *criatividade, espontaneidade e originalidade*, enquanto atributos engrandecidos no mundo *inspirado*, e o “excesso de regras” enquanto dispositivos do mundo *industrial* que coartam ou mesmo “matam a criatividade”. A dinâmica de trabalho promotora dessa ação *criativa* coletiva encontra, pois, nas “discussões informais” o seu *fermento* indispensável.

Por outro lado, é igualmente o “medo de expor opiniões” e as “ansiedades” potenciadas numa organização do trabalho enquadrada por hierarquias próprias dos mundos *industrial* ou *doméstico* que obstaculizam um ambiente em que “trabalha-se por gosto”, cerceando o *desejo* e a *paixão* que devem orientar o envolvimento na atividade profissional, fazendo da profissão “uma constante descoberta”. Em conformidade ainda com a lógica *inspirada*, o recurso a mecanismos de punição oriundos do mundo *industrial* deve antes dar lugar a consequências no plano relações interpessoais relativamente àquele que se mostra renitente à colaboração – sendo ele “julgado negativamente pelo próprio grupo” enquanto *sanção moral* (Oliveira, 2008).

Numa perspetiva convergente, no caso da categoria *Trabalho sem regras padronizadas; estruturas informais* (14%), sobressai em particular as críticas a formatos de coordenação assentes numa composição entre os mundos *cívico* e *industrial* – denúncias que assumem a forma canónica de críticas à *tecnocracia*, e que por sua vez abrem espaço a compromissos com o mundo *inspirado* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]). As denúncias centram-se, nomeadamente, nos constrangimentos decorrentes de mecanismos de natureza procedimental, quer sejam procedimentos de formato legal – como *regulamentos* (mundo *cívico*) –, quer sejam procedimentos associados a *ferramentas* para a execução de uma *tarefa* (mundo *industrial*). Os dois excertos escolhidos ilustram este posicionamento.

“Não afastando a necessidade destas reuniões (de departamento) a organização atual das escolas faz com que um departamento tenha incluídos muitos grupos disciplinares o que torna o trabalho feito (unicamente) no seu seio muito pesado e pouco profícuo. A realização de reuniões informais podem

ser altamente produtivas, direcionadas para o essencial e ajustadas às diferentes dinâmicas e necessidades dos grupos disciplinares.”

(Q103: Escola C; género feminino; anos de atividade não especificados; docente de Educação Física)

“As reuniões formais são frequentemente utilizadas para discutir legislação e assuntos que muito pouco contribuem para uma partilha de estratégias e métodos de ensino.”

(Q51: Escola C; género masculino; 30 anos de atividade; docente de Matemática)

Ambos os inquiridos convergem na perspetiva na subversão do próprio objetivo de conferir maior *eficácia* na coordenação pedagógica no caso de formatos de trabalho coletivo em que é privilegiada a *formalidade* de procedimentos e relações – sendo, ao invés, numa composição entre o mundo *inspirado* e *industrial*, é através da articulação entre momentos informais e formais que pode ser produzida uma ambiência de trabalho ao serviço de uma maior *produtividade*.

No entender destes dois respondentes, é, nomeadamente, o respeito pela “dinâmica própria de cada grupo disciplinar” que permite uma maior *eficiência* nos processos de trabalho, “de acordo com as necessidades específicas” de cada grupo, tornando estas reuniões “altamente produtivas” – contrastando com o funcionamento dos departamentos enquanto estruturas de coordenação, que, à luz do mundo *industrial*, é qualificado de “muito pesado e pouco profícuo” – logo, *improdutivo* e *inefcaz*. As “reuniões formais”, fortemente estruturadas por lógicas do mundo *cívico* e *industrial*, acabam por traduzir-se frequentemente num trabalho *estéril* em torno de “legislação”, focado em *procedimentos*, não contribuindo para uma eficaz “partilha de estratégias e métodos de ensino”.

Como é particularmente explícito no primeiro excerto, a importância de momentos de reunião *formal* não é necessariamente descartada nos juízos morais elaborados. É sim advogada uma fabricação do comum no que diz respeito ao trabalho coletivo nas escolas que permita composições distintas entre os mundos *industrial*, *cívico* e *inspirado* em função dos diferentes órgãos de coordenação.

### **O perdurar de uma colegialidade assente em afinidades e a *burocratização* enquanto crítica às formas institucionalizadas de trabalho colaborativo**

O que parece sobressair das justificações recolhidas neste cenário é uma relativa segmentação entre, por um lado, os docentes que entendem que devem ser favorecidos formatos de colaboração fortemente estruturados a partir

do mundo *industrial*, assentes em normas e regras padronizadas orientadoras dos processos de trabalho e uma hierarquização de competências; por outro, os entendimentos ancorados em construções plurais compósitas entre os mundos *cívico*, *inspirado* e *doméstico* – com a presença, em diferentes graus, de seres e formas relacionais do mundo *industrial*.

Neste último caso, mais do que assente numa *rede de afinidades* (Barrère, 2005), o trabalho coletivo deve envolver todos os docentes no quadro das estruturas de coordenação estatutariamente definidas para o efeito (em particular, os grupos disciplinares). Contudo, as posições manifestadas parecem focar-se, por um lado, nos efeitos nocivos que advêm de *hierarquias rígidas*, que formatam as relações entre os diferentes membros a partir do mundo *doméstico* e/ou *industrial*. É sobretudo o exercício de posições de *autoridade* (mundo *doméstico*) ou de *comando* (mundo *industrial*) que *eclipsam* perspetivas ou obstaculizam o envolvimento de todos os professores nos processos de discussão e decisão que é objeto de censura. Por outro, as críticas são também dirigidas aos efeitos nocivos a elementos *padronizadores* das reuniões, sendo a introdução (avaliada como *excessiva*) de objetos do mundo *industrial* tendencialmente apontada pelos inquiridos como um elemento particularmente intrusivo no trabalho coletivo – em particular, para as dinâmicas de *criatividade*, *participação* e *plasticidade* nos processos de discussão, e que acabam constringidos por estes instrumentos de regulação.

Estes dados parecem sustentar a perspetiva de que entre ainda uma parte muito significativa dos professores subsiste uma visão do trabalho coletivo marcada pela resistência a formas mais *institucionalizadas* – mostrando posicionamentos compósitos, articulando diferentes mundos justificativos favoráveis a dinâmicas coletivas desde que realizadas numa base de *paridade e coparticipação* (mundo *cívico*), mediante *afinidades* (mundo *doméstico*) e promotores de *inovação e criatividade* (mundo *inspirado*) (Malet & Brisard, 2005a; Barrère, 2002).

Além destes sentidos de justiça evidenciados pelos docentes relativamente à forma como o trabalho colaborativo se deve desenvolver, assentes em composições entre diferentes gramáticas, a análise de entrevistas feitas a estes profissionais permite igualmente aprofundar a compreensão destas críticas a modelos de concertação assentes em hierarquias e normas padronizadas e como, na prática, o trabalho coletivo deve decorrer. Ora, são frequentes nas entrevistas referências por parte dos professores a uma dinâmica de trabalho coletivo que se revela inexistente ou muitas vezes disfuncional quando assente nos formatos em que predominam composições de lógicas de relacionamento oriundas daqueles mundos.

A este propósito, uma professora de Português relata as dificuldades que tem em implementar práticas pedagógicas coletivas entre os membros do Departamento que lidera – diagnosticando um problema de *autoridade e distanciamento* como estando na base desse *bloqueio*:

“Há um problema, não só com os professores-titulares, mas por exemplo com quem está à frente das estruturas intermédias, como é o meu caso, que sou coordenadora de departamento. É muito difícil. Eu estou nesta escola há 24 anos. [...] É difícil ser reconhecida a autoridade. Porquê, porque estamos ao mesmo nível, somos pares, aqui não há uma relação de autoridade. Mas para haver alguma eficácia, por exemplo, para implementar determinados mecanismos e estratégias, etc., essa relação de autoridade é necessária. Mas com os pares é muito complicado. Porque assume-se logo que ‘Pois, agora que manda o poder sobe à cabeça...’ [...] Sobretudo porque por vezes é uma liderança demasiado próxima; para ser líder é preciso alguma distância, também.” (E19: Escola C; Professora de Português; 30 anos; docente do Quadro)

A docente, através da sua experiência enquanto coordenadora de Departamento, relata a dificuldade que percebe no reconhecimento de *autoridade* para o cumprimento dessa mesma função. Nos fatores que enumera, a raiz desse défice de autoridade reside, por um lado, no facto de o acesso à posição residir num processo de *eleição* pelos membros desse órgão, conferidor de uma legitimidade que emana da *base*, própria do mundo *cívico*. Por outro, identifica igualmente as relações de familiaridade e afinidade, oriundas do mundo *doméstico*, que se constroem nos contactos regulares entre os professores que durante largos anos trabalham no mesmo estabelecimento de ensino – dinâmicas relacionais que acabam, na prática, por se sobrepor a diferenças hierárquicas acopladas ao desempenho dos diferentes cargos de gestão.

São estes formatos relacionais dos mundos *cívico* e *doméstico* que concorrem para aquilo que aponta como uma incapacidade em implementar “mecanismos e estratégias” de coordenação de trabalho efetivamente aplicados por todos enquanto formato de coordenação alicerçado no mundo *industrial*. Como narra, as tentativas de padronização e constituição de um acervo de ferramentas e práticas comum (Brisard & Malet, 2004) acabam por ser objeto de qualificação pelos restantes membros, a partir do mundo *cívico*, como uma conduta indiciadora de *autoritarismo* (“o poder sobe à cabeça...”). É, como conclui, a ausência de uma “distância” propiciada por uma hierarquização de estados de grandeza – fornecedora de uma *autoridade* própria de um *chefe* sobre o subalterno (mundo *doméstico*) ou a responsabilidade de *comando* própria

da figura do *supervisor* (mundo *industrial*) sobre aqueles que estão na sua esfera de competência – que subverte o objetivo de maior “eficácia” na concertação entre docentes no exercício da atividade profissional.

O resultado acaba, de acordo com a entrevistada, por frequentemente dar origem à desmobilização dos professores de dinâmicas de concertação e *mutualização* de práticas:

“Depois cada um anda na sua vidinha e é difícil. E contra mim falo, que faço o mesmo. Porque tenho um artigo para escrever, ou tenho uma comunicação para preparar para um congresso, e o resto acaba por ficar para trás. O trabalho com os alunos, o trabalho que tenho de fazer e que são obrigações, eu faço. Mas o resto às tantas também não faço porque uma pessoa cansa-se de remar contra a maré: ‘Não querem, então azar, não querem. Quero lá saber...’”

A *resistência* que recebe do lado os professores acaba por conduzir a uma suspensão dos esforços de concertação no trabalho entre os professores, acomodando-se a um trabalho eminentemente individual e centrado no que diz respeito à relação pedagógica com os alunos na sala de aula (Barrère, 2005) enquanto forma de envolvimento na atividade profissional, salvaguardando o cumprimento daquilo que são as “obrigações” que compõem o mandato profissional comum a todos os membros do grupo ocupacional.

Um membro do sindicato *Pró-Ordem* manifesta também uma perspetiva particularmente crítica em relação à questão da *lassidão* que identifica nas dinâmicas de trabalho coletivo. Importa ter em conta que a constituição de uma associação pública profissional, ou uma *ordem profissional*, pressupõe que uma profissão passa a ter autonomia regulatória, que abrange o controlo do acesso e exercício da profissão em causa, a elaboração das normas técnicas e deontológicas e um regime disciplinar autónomo (Rodrigues, 2012). A existência de uma ordem implica, pois, um recuo da parte do Estado na regulação de determinada atividade profissional de interesse público e a entrega dessa responsabilidade ao próprio grupo ocupacional na elaboração de normas e regras (práticas e morais) relativas ao exercício da atividade profissional, além de autonomia para o exercício do poder disciplinar (*Idem*).

Ora, se esta autorregulação passa igualmente pelo desenvolvimento de uma profissionalidade coletiva – uma maior concertação que contrasta com o modelo de professor como *artesão*, que goza de autonomia na relação pedagógica com os alunos –, o sindicalista entrevistado mostra precisamente uma visão crítica relativamente às resistências que identifica neste grupo ocupacional

relativamente a uma colegialidade construída sobre regras formais e formas de colaboração institucionalizadas:

“A escola pública, e é uma conceção correta, é um bem público. [...] Não podemos querer a escola pública só no que ela tem de vantagens, não é? E depois se nos pedem para fazer uma pedagogia diferenciada e para fazermos um atendimento a novos públicos da escola de massas, criámos todas as resistências. É humano os profissionais terem essas resistências. Agora, a escola pública, para fazer o atendimento a todos os públicos que a procuram, os professores têm que se organizar internamente. E isso dá reuniões, e às vezes é preciso relatórios.” (Sindicalista da Associação Sindical *Pró-Ordem*)

O entrevistado enquadra as novas exigências *burocráticas* na forma de coordenação dos professores na mudança do conjunto de obrigações que recaem sobre o mandato docente e que decorrem da massificação da instituição escolar. A necessidade de maior acompanhamento dos alunos socialmente mais diversificados (e tendo em vista a demanda externa no sentido de maior *eficácia* do ponto de vista do aproveitamento escolar obtido dos alunos) está na base de num incremento de dispositivos de padronização da atividade docente. O incremento do trabalho qualificado como *burocrático*, ao invés de ser percecionado como um elemento constrangedor do trabalho docente, enquadra-se antes numa “pedagogia diferenciada” tendo em vista a adequação às necessidades dos “novos públicos da escola de massas” – uma nova realidade social que força um trabalho suplementar do ponto de vista da organização das escolas (“isso dá reuniões, e às vezes é preciso relatórios”).

Como o mesmo inquirido desenvolve:

“[...] passámos daquela escola elitista dos Liceus onde andámos para a escola de massas, a escola democrática... pelo menos ao nível da igualdade de acesso. E, digamos, muitos professores tiveram dificuldade em dar resposta a esses novos públicos, das periferias, ou minorias étnicas, culturais. Os professores têm de refletir em conjunto no seio dos grupos pedagógicos, têm de refletir e elaborar um plano pedagógico para ultrapassar aquele insucesso. [...] Alguns professores, mesmo os já Licenciados, ingressaram na profissão com a imagem que eles tinham da escola do seu professor do Liceu. [...] Mas há muito essa ideia de que depois cada qual é soberano dentro da sua disciplina.”

A transição da “escola elitista dos *Liceus*” para a “escola de massas” acarreta um esforço *cívico* de resposta aos novos públicos; uma reorganização dos

estabelecimentos de ensino e uma concertação entre os professores suportada por instrumentos tendo em vista o ajustamento à diversidade de públicos escolares (albergando em alguns casos de “minorias étnicas” e “culturais”) – como é o caso do delineamento de planos pedagógicos às necessidades específicas desses alunos.

O entrevistado atribui o problema ao que entende ser a prevalência e subsistência de uma conceção *celular* da atividade que persiste neste grupo profissional – segundo a qual cada professor “é soberano dentro da sua disciplina” – e consequentes resistências a formas de coordenação do trabalho que envolvam normas e objetivos padronizados que sustentem uma concertação com direta incidência sobre as práticas pedagógicas. São, pois, entendimentos da sala de aula como *santuário* (Dubet, 2002) que, na avaliação do sindicalista, apresentam ainda uma significativa incidência no seio deste grupo ocupacional, favorecendo um entendimento em torno das expectativas de mutualização de práticas como uma fonte de erosão da autonomia pedagógica do professor na sala de aula.

### **A sala de aula como *santuário* e expressão da autonomia pedagógica na construção da profissionalidade docente**

O contexto político e organizacional no setor da educação que emerge sobretudo a partir dos anos 80, e que, entre outras implicações, traz uma maior responsabilização das escolas pelos resultados escolares, acarreta também consequências sobre o quotidiano profissional dos professores. A organização *celular* de trabalho (Tardif & Lessard, 2009 [1999]), centrada na relação com os alunos em contexto de sala de aula, enquanto forma prevalecente na relação dos professores entre si noutro contexto de ensino e sedimentada nas escolas públicas, é contrariada por um quotidiano profissional marcado por novas obrigações que pendem sobre o mandato docente tendo em vista a resposta às demandas de uma escola orientada pelo *paradigma da eficácia* (Derouet & Derouet-Besson, 2009; Dionísio, 2010).

Organismos internacionais, como a OCDE, nas suas prescrições em matéria de política educativa no quadro de constituição de um modelo de governação por normas à escala transnacional (Thévenot, 2007a), atribuem, entre outras recomendações, crescente importância ao trabalho coletivo, à reflexão e resolução conjunta de problemas dos professores de cada escola – dinâmicas de trabalho fundamentadas enquanto via para a melhoria de práticas profissionais, tendo como fim último a melhoria das aprendizagens e resultados

dos alunos (OECD, 2016; 2020; DGEEC, 2020). Esta concertação inclui práticas como a observação recíproca de aulas entre docentes, o planeamento conjunto das mesmas e a existência de reuniões periódicas ao nível dos grupos disciplinares (para a definição de objetivos, verificação de progressos e partilha de ideias, etc.) (*Idem*).

Se os indicadores estatísticos comparativos para a educação e formação produzidos por instâncias internacionais encerram também orientações para a revisão e definição de políticas relativas ao funcionamento dos sistemas educativos dos diversos países membros – como é o caso particular de construção de uma *cultura colaborativa nas escolas* (OCDE, 2020) –, essas orientações no sentido de reforço das dimensões colegiais não deixam, contudo, de poder ser objeto de apropriações distintas e resistências em função das conceções em torno da profissionalidade docente enraizadas dos docentes de cada país, moldadas pela tradições culturais nacionais, especificidades da história em matéria de política educativa e do processo de construção e formação de identidade do respetivo grupo profissional docente. É o caso das disparidades identificadas no acolhimento efetivo destas preconizações políticas de maior concertação e formas institucionalizadas de trabalho coletivo entre professores de diferentes países europeus (Brisard & Malet, 2004; Malet & Brisard, 2005a).

Demonstrativo desta pluralidade surge o último inquérito lançado aos docentes e diretores de escola sobre ensino, ambiente de aprendizagem e condições de trabalho existentes nas escolas promovido pela OCDE, no âmbito do TALIS 2018<sup>7</sup> (OCDE, 2020). Este inquérito tem como uma das dimensões de análise a promoção e acolhimento de *práticas colaborativas* nos estabelecimentos de ensino e sistemas de ensino – práticas essas cuja promoção a nível das políticas educativas é fundamentada na relação entre colegialidade docente e eficácia do trabalho escolar (*Idem*). Ora, os resultados relativos à

---

<sup>7</sup> O TALIS 2018 – *Teaching and Learning International Survey* – é o terceiro inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes tendo em vista servir de suporte à revisão e definição de políticas direcionadas para a profissão docente. O inquérito debruça-se concretamente sobre um conjunto de áreas-chave: desenvolvimento profissional, liderança escolar, práticas docentes, clima escolar, avaliação e feedback, satisfação laboral e perfis docentes (OCDE, 2020). As duas primeiras edições ocorreram em 2008, com 24 países, e em 2013, com 34 países (posteriormente, em 2014, mais 4 países aderiram). Tendo como população-alvo os docentes do 3º ciclo de ensino básico e diretores de escolas que lecionam nesse mesmo nível de ensino, a amostra envolve 200 escolas por país e, em cada estabelecimento de ensino, 20 docentes e o respetivo diretor.

existência de uma *cultura de trabalho colaborativo* reportada pelos docentes inquiridos na respetiva escola segundo um conjunto de indicadores<sup>8</sup> revelam justamente que uma grande proporção dos professores em Portugal afirma não se envolver em formas de concertação mais vincadas do ponto de vista daquilo que é o trabalho em contexto de sala de aula.

Com efeito, se mais de metade dos docentes das escolas portuguesas refere trocar materiais/recursos pedagógicos com colegas (56,6% face a 45,1% da média TALIS) e participar em discussões sobre as aprendizagens de determinados alunos (54,3%, próximo da média de 57,4% da amostra inquirida), no que respeita a formas de concertação que extravasam a troca e partilha de materiais pedagógicos, o cenário revela-se significativamente distinto. Ao todo, 59,9% dos docentes inquiridos refere nunca fazer observação de aulas de outros docentes (muito superior à média TALIS de 36,7%) e 46,8% afirma nunca ensinar em equipa com outro colega na mesma turma (sendo que a média TALIS corresponde a 40,1%) (DGEEC, 2020; OCDE, 2020).

Por seu turno, os dados apresentados neste texto a partir do questionário por cenários e entrevistas semidiretivas convergem na leitura extraída deste inquérito relativamente à forma como as injunções políticas relativas à organização do trabalho docente no ensino básico e secundário são apropriadas por estes profissionais. Importa, no entanto, ressaltar que as perspetivas dos docentes captadas não sustentam visões dualistas – opondo trabalho segundo redes de afinidades e informais e o trabalho em formas institucionalizadas –, mas sim compósitas. Por um lado, nos juízos captados, a constituição de afinidades pessoais e/ou profissionais construídas ou o trabalho de coordenação em moldes informais, se valorizados, não deixam de ser igualmente avaliados como instáveis, dependentes das motivações de cada docente, se se constituírem como o formato exclusivo ou predominante de trabalho colaborativo. Por outro, as formas de trabalho institucionalizadas, hierarquicamente enquadradas e conduzidas por dispositivos padronizadores, podem igualmente ser perspetivadas

---

<sup>8</sup> As atividades colaborativas no inquérito TALIS, enquanto dimensão de análise, são subdivididas em duas categorias: (a) *colaboração profissional* e (b) *trocas e coordenação*. Estas distinguem-se pelos graus distintos de cooperação e interdependência entre membros do corpo docente de uma escola. A categoria *colaboração profissional* é composta pelos indicadores *observação de aulas* e *feedback*, *atividades conjuntas inter-turmas*, *participação em aprendizagem profissional colaborativa*. A categoria *trocas e coordenação* é composta pelos indicadores *troca de materiais pedagógicos*, *discussão do desenvolvimento de alunos em particular*, trabalho com outros professores para construção de *standards* comuns de avaliação e participação em reuniões de equipa.

como estruturas que constroem a autonomia docente e coartam dinâmicas espontâneas de trabalho coletivo se não forem devidamente calibradas. É, pois, na forma de combinações plurais entre diferentes formas atuantes de colaboração profissional assente em redes informais e institucionalizadas que as perspectivas surgem maioritariamente construídas.

De resto, o perdurar – embora com diferentes intensidades entre docentes – de uma concepção da sala de aula como espaço privado e um entendimento *artesanal* da atividade profissional surge nos discursos captados como constituindo ainda um importante obstáculo ao desiderato de construção de dinâmicas colaborativas assentes numa institucionalização do trabalho concertado (Brisard & Malet, 2004). O coletivo surge valorizado por segmentos significados deste grupo ocupacional ainda na condição de se constituir em bases informais e com processos de decisão partilhados.

Ademais, as interações observáveis na sala de professores parecem espelhar igualmente estas concepções dos professores relativamente aos moldes em que a colegialidade deve ser construída (Barrère, 2002). Nomeadamente, os diálogos que nela têm lugar, mais do que evidenciarem um esforço de concertação, no quadro de uma mutualização de práticas e recursos (Malet & Brisard, 2005a; Dupriez, 2007; Gouveia, 2017), parecem visar sobretudo a construção e preservação de uma solidariedade profissional. Nomeadamente, estas trocas comunicacionais centradas na partilha de problemas disciplinares e de aproveitamento dos alunos não se desenvolvem em referência a um *acervo coletivo* de materiais, técnicas e de *jurisprudência* que regulam a intervenção de cada docente. Ao invés, essas trocas comunicacionais parecem desenrolar-se eminentemente na ótica de construção de uma experiência profissional partilhada, de vocalização dos obstáculos experienciados no trabalho qualificador dos alunos (Resende, 2010) – obstáculos esses que são comuns aos docentes, e não decorrentes de incapacidades individuais (Barrère, 2005). É, pois, numa ótica de *rede protetora* – suporte de *solidariedade coletiva* e urdida por *afinidades* –, mais do que de suporte para uma concertação coletiva (e conferidora de uma *rotina industrial* à ação de cada docente), que o coletivo parece igualmente surgir implicitamente valorizado nas dinâmicas comunicacionais observadas neste espaço (*Ibidem*) – um formato de relação com o coletivo que preserva também, dessa forma, a esfera de autonomia decisória e atuante de cada docente.

Os mundos *cívico*, *inspirado* e *doméstico* emergem, assim, nos discursos atuantes captados destes profissionais, enquanto alicerces do trabalho de crítica e resistência perante a composição de gramáticas em que assentam os discursos dominantes nas instâncias internacionais em matéria de política

educativa. Se é sob o signo da *eficácia escolar* que as orientações políticas se direcionam para o incremento práticas institucionalizadas na construção da colegialidade docente, essas injunções revelam-se, no entanto, perccionadas ainda entre segmentos significativos deste grupo ocupacional como erosivas da sua autonomia pedagógica enquanto componente central nas representações que constroem em torno da profissionalidade docente.

### Referências bibliográficas

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2005). O trabalho em equipa e os riscos de gestão da turma. *Análise Social, XL*(176), 619-31.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições ASA.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006 [1991]). *On Justification. Economies of Worth*, Princeton, Princeton University Press.
- Brisard, E. (2005). Conclusion. In R. Malet & E. Brisard (Dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* (pp. 263-273). Paris: L'Harmattan.
- Brisard, E. & Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et Formation, 45*, 131-49.
- Caetano, P. (2014). *Individuação e Reconhecimento: Processos de Socialização Política na Incerteza dos Itinerários Escolares*. Tese de doutoramento em Sociologia. Universidade NOVA de Lisboa.
- Caetano, P. & Gouveia, L. (2017). Entre o modelo magistral e a responsabilidade social: controvérsias em torno da avaliação dos professores e a conceção *justa* do mandato docente. *Revista Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política, 6*(1), pp. 236-265.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (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 le 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 (Eds.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation de la formation* (pp. 3-23). Lyon: Peter Lang, INRP.

Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação Social. *Sociologia*, 20, 305-316.

Dionísio, B. (2009). *A orientação no plural. Promessas e limites do serviço público de orientação escolar*. Tese de doutoramento em Sociologia. Universidade NOVA de Lisboa.

DGEEC (2018). *TALIS 2018 – Liderança, práticas e valorização profissional de diretores e docentes do 3.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.

Dumay, X. & Galand, B. (2008). Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats: le cas de la Communauté française de Belgique. In V. Dupriez, J.-F. Orienne & M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 185-203). Berne: Peter Lang.

Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements? In J.-F. Marcel *et al.* (Dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 21-34). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Dupriez, V. & Vandenbergue, V. (2008). Les inégalités dans les systèmes scolaires en Europe: état des lieux. In V. Dupriez, J.-F. Orienne & M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 165-183). Berne: Peter Lang.

Dutercq, Y. (2000). Ajuster ou justifier? L'évaluation des politiques éducatives territoriale. In J.-L. Derouet (Dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 23-36). Bruxelles, De Boeck Université.

Gouveia, L. (2017). 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*. Tese de doutoramento em Sociologia. Universidade NOVA de Lisboa.

Hughes, E. C. (1985). *The Sociological Eye: selected papers*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Malet, R. & Brisard, E. (2005a). Injonctions au travail concerté et culture du collectif dans les établissements du secondaire anglais et français. In R. Malet & E. Brisard (Dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* (pp. 129-147). Paris: L'Harmattan.

Malet, R. & Brisard, E. (2005b). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et Formation*, 49, 17-33.

- 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.
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD publications. URL: <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>.
- OECD (2020). *TALIS 2018 – Teaching and Learning International Survey: Insights and Interpretations*. Paris: OCDE publications. URL: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf)
- Oliveira, L. R. C. (2008). Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(67), 135-146.
- Resende, J. M. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- 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 Découverte.
- Thévenot, L. (2007a). La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne. In J.-L. Derouet & R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation entre management et politique* (pp. 55-62). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Thévenot, L. (2007b). The plurality of cognitive formats and engagements: moving between the familiar and the public. *European Journal of Social Theory*, 10(3), 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(4), 192-217.
- Thévenot, L. (2014). Voicing concern and difference: from public spaces to common-places. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 1(1), 7-34.
- Torres, L. L. (2003). *Cultura Organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade do Minho.
- Waltenberg, F. D. (2008). Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (Eds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 23-47). Berne: Peter Lang.