



Vértices (Campos dos Goitacazes)  
ISSN: 1415-2843  
ISSN: 1809-2667  
essentia@iff.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Fluminense  
Brasil

## ***O interesse individual como justificação: a gramática liberal na construção da colegialidade dos professores do ensino Básico e Secundário***

Gouveia, Luís

*O interesse individual como justificação: a gramática liberal na construção da colegialidade dos professores do ensino Básico e Secundário*

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 3, 2021

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377009>

**DOI:** <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p734-755>

Este documento é protegido por Copyright © 2021 pelos Autores.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.



DOSSIÊ TEMÁTICO: "QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL"

*O interesse individual como justificação: a gramática liberal na construção da colegialidade dos professores do ensino Básico e Secundário*

*The individual interest as justification: the liberal grammar in the construction of collegiality between teachers of Basic and Secondary education*

*El interés individual como justificación: la gramática liberal en la construcción de la colegialidad entre profesores de Educación Básica y Secundaria*

Luís Gouveia <sup>1</sup>  
Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
lchgouveia86@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6518-2330>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p734-755>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377009>

Recepción: 15 Marzo 2021

Aprobación: 24 Junio 2021

**RESUMO:**

A reconfiguração nas orientações em matéria de política educativa nas últimas décadas à escala transnacional, tendo na *eficácia* o bem visado, acarreta consequências profundas para o trabalho docente do ponto de vista das formas de organização do trabalho escolar nos estabelecimentos de ensino – em particular, o reforço das formas colegiais de trabalho, enquadradas em hierarquias que exercem um maior escrutínio sobre as práticas. Estas injunções não significam, contudo, uma reprodução direta por parte daqueles profissionais no exercício na sua atividade. Com particular incidência sobre resultados recolhidos de um questionário por cenários aplicado no quadro de uma investigação realizada em Portugal centrada na problemática da pluralidade de concepções e formatos de envolvimento na profissão docente, o presente artigo pretende explorar, no quadro de uma *sociologia dos envolvimento e comunalidades*, a forma como a *gramática dos indivíduos num público liberal*, caracterizada pelo enfoque nos interesses individuais generalizáveis enquanto quadro normativo, é suscetível de ser operacionalizada pelos professores como dispositivo de crítica e resistência à evolução nas formas de organização das práticas no sentido de reforço da colegialidade e institucionalização do trabalho concertado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Regimes de envolvimento, Gramáticas de comunalidade, Profissionalidade docente, Colegialidade docente, Organização do trabalho escolar.

**ABSTRACT:**

The reconfiguration of educational policy guidelines in the last decades, having *effectiveness* as the main target, aimed good, brings profound consequences for the teachers' work in terms of the forms of organizing school work in schools – particularly, concerning the increase of collegial forms of work and framed by hierarchies that exercise greater scrutiny of individual practices. These injunctions do not mean, however, a direct reproduction by professionals in their activity. With particular focus on the results collected from a *scenario survey* applied within an investigation carried out in Portugal around the problematic of the plurality of conceptions and formats of involvement in the teaching profession, this article intends to explore, through a *Sociology of engagements and commonality*, how the *grammar of individuals within the liberal public*, characterized by the focus on generalisable individual interests as a normative framework, is susceptible to be operationalized by teachers as a device of criticism and resistance towards the evolution in the forms of organization of practices aimed to reinforce collegiality and institutionalization of concerted work.

**KEYWORDS:** Regimes of engagement, Grammars of commonality, Teachers' professionalism, Teachers' Collegiality, School work organization.

**RESUMEN:**

---

**NOTAS DE AUTOR**

- 1 Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (2017). Investigador na Universidade Nova de Lisboa, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Lisboa – Portugal. E-mail: lchgouveia86@gmail.com.



La reconfiguración de los lineamientos de la política educativa en las últimas décadas a escala transnacional, con la efectividad como bien apuntado, tiene profundas consecuencias para el trabajo docente del punto de vista de las formas en que se organiza el trabajo escolar en los establecimientos educativos – en particular, el refuerzo de las formas de trabajo colegiado y enmarcadas por jerarquías que ejercen un mayor escrutinio de las prácticas. Estas pautas no suponen, sin embargo, una reproducción directa por parte de aquellos profesionales en el ejercicio de su actividad. Con especial atención a los resultados recogidos de un *cuestionario de escenarios* aplicado en el marco de una investigación realizada en Portugal centrada en el problema de la pluralidad de concepciones y formatos de involucramiento en la profesión docente, este artículo pretende explorar, a través de una *Sociología de los involucramientos y comunalidades*, como la *gramática de los individuos en un público liberal*, caracterizada por el enfoque en intereses individuales generalizables como marco normativo, es susceptible de ser operacionalizada por los profesores como un dispositivo de crítica y resistencia a la evolución en las formas de organización de las prácticas en el sentido de reforzar la colegialidad e institucionalización del trabajo concertado.

**PALABRAS CLAVE:** Regímenes de involucramiento, Gramáticas de comunalidad, Profesionalidad de los docentes, Colegialidad de profesores, Organización del trabajo escolar.

## 1 OS NOVOS MODOS DE GOVERNAÇÃO ESCOLAR E A RECOMPOSIÇÃO DO CONTEXTO PROFISSIONAL DOCENTE

As últimas décadas no setor da educação caracterizam-se por profundas mudanças nas formas de governação dos sistemas escolares à escala europeia e global. Uma componente incontornável reside na mudança na relação entre centro político e a periferia, numa dinâmica de descentralização que tem no conceito de *Estado-avaliador* um elemento central na interpretação destas evoluções (DUMAY, 2010). Em contraste com modelos de regulação administrativo-burocrática, assente na avaliação de *procedimentos* (OGIEN, 2013), ao Estado compete avaliar e monitorizar os *resultados* do sistema educativo e das unidades territoriais que o compõem – cabendo aos atores locais, dotados de maior autonomia para desenvolver estratégias educativas, a definição dos meios para atingir os objetivos que são estabelecidos segundo indicadores que medem o trabalho realizado nessas unidades descentralizadas (DEROUET; DEROUET-BESSON, 2009).

Nesta nova configuração do ponto de vista da distribuição das funções entre centro e periferia, os estabelecimentos de ensino Básico e Secundário ocupam, assim, uma posição-charneira de decisão e orientação da ação educativa. Enquanto coletivos locais, às escolas e ao respetivo corpo docente cabe desenvolver um projeto educativo e pedagógico, mobilizar o conjunto de recursos (humanos e materiais) em função das características do contexto social e económico onde o estabelecimento se insere e dos objetivos definidos centralmente pelo Estado do ponto de vista das metas de aprendizagem (MAROY; VOISIN, 2013).

É, deste modo, a *regulação pelos resultados* que adquire crescente influência nos modelos de governação ao nível das políticas europeias e globais – servindo os instrumentos estatísticos de base fundamental para exercícios comparativos entre políticas nacionais (segundo formatos de *benchmarking* e monitorização dos desempenhos de acordo com critérios de eficácia e qualidade) levadas a cabo por instituições do espaço europeu (como o EUROSTAT ou o Eurydice) ou de mais amplo âmbito, como é o caso da OCDE (NORMAND; VINCENT-DALUD, 2012).

Esta evolução na arquitetura dos sistemas educativos, e nas formas de regulação e coordenação, é necessariamente acompanhada de uma maior complexidade organizacional dentro dos estabelecimentos de ensino enquanto unidades territoriais. Estas novas injunções políticas pressupõem um conjunto de mudanças do ponto de vista da organização do trabalho escolar no seio dos estabelecimentos de ensino e das práticas dos docentes. Estes passam a exercer o trabalho num contexto de rede mais complexa de relações e enquadrado por hierarquias que exercem um maior escrutínio das práticas (RAYOU; VAN ZANTEN, 2004), procurando sobrepor-se paulatinamente a lógicas *celulares* (TARDIF; LESSARD, 2009) no exercício da atividade. Com efeito, a autonomização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino é acompanhada do reforço da integração dos professores nos respetivos estabelecimentos de ensino e o



seu maior envolvimento no respetivo projeto educativo enquanto documento central nesta dinâmica de transferência de autonomia. É o caso também do desenvolvimento dos órgãos de gestão intermédia enquanto estruturas de coordenação (LIMA, 2004), passando o trabalho desenvolvido nestas instâncias a representar uma parte importante do trabalho coletivo realizado nas escolas (BARRÈRE, 2005).

Esta nova orgânica e evolução nas condições de exercício da atividade implica um alargamento da missão educativa do profissional de ensino, no sentido em que esta deixa de estar circunscrita à função *tradicional*, sedimentada no imaginário deste grupo ocupacional (MALET; BRISARD, 2005b), de instrução em contexto de sala de aula. É o pressuposto de que *o professor não deve mais ser apenas um especialista da sua disciplina* que está na base das medidas nas últimas décadas em torno da *profissionalidade* docente (MAROY, 2004), entendida como conjunto de competências atitudes e valores que compõem a atividade (NÓVOA, 1992).

Contudo, estas mudanças com impacto nas formas de habitar o espaço escolar (BREVIGLIERI, 2004) não significam uma homologia entre as injunções na profissionalidade docente e aquelas que são as lógicas e discursos atuantes destes profissionais de ensino. Efetivamente, as reconfigurações do ponto de vista da profissionalidade docente que a *modernização* do sistema educativo pressupõe – no sentido de recomposição nos referenciais normativos orientadores do funcionamento desta instituição em prol do progressivo alojamento do paradigma da *eficácia escolar* quer no plano dos *resultados escolares* quantitativamente avaliados quer no plano da aquisição de *competências* necessárias para a integração no setor produtivo (THÉVENOT, 2011) – corresponde igualmente a uma *modernização* da profissão docente (BRISARD, 2005). Contudo, essa recomposição nos referenciais de justiça em que assenta o mandato docente não deixa de ser suscetível de gerar *resistências* ou lógicas e discursos atuantes plurais e potencialmente divergentes entre estes profissionais (RESENDE, 2010).

Neste sentido, uma pluralidade de *regimes de envolvimento e gramáticas de comunalidade* (THÉVENOT, 2014) pode coexistir do ponto de vista das formas atuantes e conceções dos profissionais de ensino relativamente àquilo que deve ser o funcionamento do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino nas suas diversas dimensões, incluindo as formas de coordenação do trabalho entre os vários atores – potenciando situações de tensão, controvérsia e de conflito que podem emergir no espaço escolar enquanto *arena pública* (RESENDE; DIONÍSIO, 2005) – espaço atravessado por diferentes princípios de justiça e gramáticas publicamente disponíveis e suscetíveis de serem mobilizados pelos atores em operações de crítica e justificação.

## 2 O FAZER O COMUM NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO SEGUNDO DIFERENTES GRAMÁTICAS DE COMUNALIDADE

As políticas educativas dos últimos decénios nos países industrializados acarretam alterações na ótica da organização do trabalho nos estabelecimentos de ensino. No caso específico português, várias reformas visam justamente uma alteração aprofundada na governação escolar e enquadram-se nas transformações mais abrangentes relativamente à *modernização* do funcionamento dos sistemas educativos e dos estabelecimentos de ensino (BRISARD, 2005)<sup>1</sup>. Estas reformas têm também como pano de fundo a massificação da escolarização e consequente diversificação dos públicos escolares (fruto de orientações em matéria de política educativa). Nomeadamente, este novo quadro político e social demanda das escolas e do respetivo corpo docente uma reestruturação das formas de agir tendo em vista o cumprimento do desiderato de uma *escola para todos* (RESENDE, 2010) – numa perspetiva de *inclusão* enquanto horizonte normativo articulado igualmente com o propósito da *eficácia* no trabalho escolar (THÉVENOT, 2011).

Este conjunto de alterações acarreta consigo reconfigurações do ponto de vista da profissionalidade dos docentes e acomodamentos nos formatos de atuação nos estabelecimentos de ensino. Os *hábitos profissionais*



(DUTERCQ, 2007), formas atuantes assentes em práticas arraigadas enquanto formas convencionais e na familiarização e acumulação de experiências no exercício da atividade (BREVIGLIERI, 2004; THÉVENOT, 2006), são agitados por estas alterações. A organização *celular* (TARDIF; LESSARD, 2009) no exercício da atividade – centrada na relação autónoma com os alunos em contexto de sala de aula, enquanto forma prevalecente e sedimentada na relação dos professores com a atividade – é posta à prova, contrariada, neste novo contexto organizacional.

Efetivamente, estes novos modos de agir no espaço escolar – centradas no propósito de maior coordenação e reflexão sobre as práticas educativas e os resultados escolares obtidos – são suscetíveis de gerar diferentes entendimentos entre os *profissionais* de ensino relativamente às lógicas atuantes no exercício da atividade e, neste caso particular, nas formas de *fazer o comum*, de construir a comunalidade (THÉVENOT, 2014) relativamente à organização do trabalho no seio do estabelecimento de ensino. A Sociologia Pragmática, colocando o enfoque no modo como os indivíduos coordenam as suas ações e como as discussões, disputas e confrontações são resolvidas de forma pacífica (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006; RESENDE; MARTINS, 2017), constitui uma ferramenta analítica particularmente incisiva para perscrutar esta pluralidade de entendimentos. Uma abordagem de cariz *praxeológico* acarreta um conjunto de consequências do ponto de vista da mobilização das técnicas de recolha e análise de dados. Nomeadamente, o enfoque é colocado sobre as diferentes referenciais normativos (DODIER, 2005) que são evocados pelos atores sociais, em situação – sendo estes referenciais particularmente explícitos em situações de disputa e tensão, em que o *status quo*, a composição de regimes de envolvimento que rege uma determinada situação, surge colocado à prova a partir de modos de normatividade distintos (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006).

A *Sociologia dos envolvimento e comunalidades* (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006 [1991]; THÉVENOT, 2006; THÉVENOT, 2014) parte de conceção do ator social enquanto dotado de capacidade crítica e capacidade de acomodar os seus formatos atuantes a partir da forma como as diferentes situações estão configuradas – mediante *investimentos em formas*, que sustentam uma determinada arquitetura normativa que rege uma dada situação – e formar juízos sobre as mesmas, divergindo da conceção de ação marcada pela pertença a grupos sociais e disposições de ação associadas (THÉVENOT, 2007). Nomeadamente, identificam-se diferentes modos de envolvimento com o mundo, enquanto formatos cognitivos e avaliativos, e como os mesmos são operacionalizados em público enquanto gramáticas de comunalidade para argumentar e resolver conflitos.

Cada regime de envolvimento conceptualizado difere entre si pelo tipo de bem que visa no envolvimento com o ambiente (determinando como ele é apropriado), bem como pelo seu potencial e alcance distinto na coordenação com outros atores. No *regime de ação familiar*, o bem visado é o *à-vontade*, numa relação intuitiva com os indivíduos e objetos que compõem esse ambiente por intermédio de uma familiarização gradual e dinâmica – sendo que, mais do que uma ação cristalizada em rotinas e ações habituais, a familiarização com o ambiente envolve uma acomodação contínua de forma a garantir o conforto nos movimentos e gestos (THÉVENOT, 2006). Se este tipo de envolvimento assenta em referenciais locais, pessoais, customizados na forma como o ambiente envolvente é apropriado, não favorece, pois, uma coordenação abrangente com atores não familiarizados com esses referenciais localizados.

Caso distinto é o *regime de envolvimento em plano*. Este assenta na intencionalidade e capacidade de projeção no futuro, correspondendo o bem visado à *satisfação gerada por uma ação realizada* (THÉVENOT, 2006) – a satisfação do exercício (concretização) da vontade por um *indivíduo* dotado de *autonomia* e capaz de se *projetar* com sucesso no futuro (de concretização de um projeto autónomo e individual). O ambiente envolvimento é apropriado em função da execução do plano gizado, *funcionalmente preparado* em conformidade com esse plano de ação. Os elementos que compõem o ambiente apropriado segundo este regime constituem *objetos*, recursos estandardizados (ao invés de personalizados), publicamente disponíveis, mobilizáveis ao serviço dessa mesma ação-plano (THÉVENOT, 2007).



Por fim, no caso do *regime de justificação para o bem comum*, são concebidos diferentes tipos de justificação enquanto reportórios de avaliação e ordenação de indivíduos (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006). Estas convenções de grande alcance socialmente sedimentadas são suscetíveis de serem mobilizadas nas operações de crítica e justificação dos atores para avaliar a sua *grandeza* e a dos outros. Cada *ordem de grandeza* constitui uma forma de generalização cognitiva e avaliativa mediante as quais indivíduos e coisas são apropriados – categorizados e ordenados – segundo a forma do bem comum (conceção do justo) que cada ordem de grandeza exprime. As diferentes ordens de grandeza encerram, pois, uma escala mediante a qual os indivíduos e objetos são avaliados em função de uma mesma conceção do *bem comum* que permite essa ordenação<sup>2</sup> (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006).

Estes regimes de envolvimento, enquanto formatos cognitivos e avaliativos, mediante a sua comunicação em disputas públicas, constituem por sua vez em *gramáticas da comunalidade no plural* – recursos, reportórios de avaliação (LAMONT; THÉVENOT, 2000) publicamente disponíveis para avaliação de argumentos e composição de comunidades políticas. São elas a *gramática da justificação pública*, *gramática das afinidades próximas* e *gramática do indivíduo liberal em público* (THÉVENOT, 2014).

Na *gramática das afinidades próximas*, com base no regime de proximidade, a argumentação assenta na expressão de afinidades pessoais com lugares-comuns e investimento pessoal e emocional em objetos. Esta gramática assenta num entendimento partilhado que parte de experiências comuns na sua forma mais localizada – uma vivência intersubjetiva partilhada resultante de uma familiarização íntima, logo, circunscrita à prática dos indivíduos que participam desses lugares-comuns (THÉVENOT, 2014).

No caso da *gramática liberal*, a argumentação assenta na expressão de interesses individuais. Estes são tidos como *preferências, escolhas individuais* publicamente disponíveis, sendo a resolução de disputas feita através de negociação entre as diferentes partes interessadas (THÉVENOT, 2014). No quadro desta gramática, os argumentos não são, pois, construídos sobre uma ideia expressa ou explícita de bem comum. Antes assentam na preservação do interesse ou preferência individual ou na valorização de uma pluralidade de opiniões e formas de agir como forma de abarcar as divergências e fazer o comum. Caso tal acordo não seja possível, a disputa é então suscetível de evoluir para a *gramática da justificação pública*. Justamente, no caso desta última gramática de comunalidade, a legitimidade dos argumentos assenta na referência a diferentes (e conflitantes) ordens de grandeza enquanto convenções de grande alcance que exprimem conceções do bem comum.

Ora, uma técnica desenvolvida em pesquisas anteriores (GOUVEIA, 2017; RESENDE, 2010), designada por questionário por cenários, constitui uma via particularmente frutífera de acesso aos juízos produzidos pelos atores sociais, juízos esses que assentam em diferentes regimes de envolvimento na ação e gramáticas de comunalidade (THÉVENOT, 2006, 2014).

Numa breve descrição dos seus pressupostos metodológicos, perante uma narrativa dilemática, colocando em tensão diferentes formatos cognitivos e avaliativos suscetíveis de serem mobilizados, o inquirido é convidado a pronunciar-se sobre essa 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*.

Ora, um cenário em particular foi delineado para perscrutar diferentes gramáticas em confronto na forma como os docentes ajuízam a problemática das formas de fazer o comum no espaço escolar<sup>3</sup>. Neste caso em particular, o problema é colocado no plano de como os diferentes cargos de gestão intermédia (cargos de gestão e supervisão pedagógica) devem ser atribuídos e os moldes em que o processo decisório envolvendo a figura do Diretor da escola e o corpo docente que dirige<sup>4</sup> se deve desenvolver.



A narrativa em concreto apresentada situa-se temporalmente no início do ano letivo numa escola. O Diretor, procedendo à atribuição das direções de turma, comunica a uma docente, professora do quadro deste estabelecimento de ensino e com largos anos de experiência profissional, que pretende atribuir-lhe o cargo de coordenação de uma turma em particular – caracterizada por problemas disciplinares e de aproveitamento escolar. Na comunicação da sua intenção à docente em causa, o Diretor explicita os fundamentos da sua decisão (Quadro 1).

O Diretor de uma escola reúne-se com uma das professoras com mais anos de experiência daquele estabelecimento dizendo que lhe vai atribuir a direção de uma turma em particular. Colega sua de longa data, esta professora encontra-se quase no final da carreira e com carga letiva reduzida. O diretor explica-lhe que, tratando-se de uma turma em que os alunos apresentam problemas de comportamento e aproveitamento, é importante uma diretora de turma experiente, conhecedora da realidade da escola, capaz de realizar um trabalho de comunicação com os encarregados de educação e com autoridade entre os restantes professores da turma para um trabalho de coordenação no sentido de serem delineadas estratégias pedagógicas adequadas às necessidades daqueles alunos.

Perante esta proposta, a professora mostra-se logo à partida desinteressada. *“Desculpa, mas nesta fase da minha carreira já não estou para isso. Dá isso a um dos professores mais novos que têm mais paciência do que eu. Eu agora só quero dar aulas.”*

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

A. O diretor da escola deve atribuir à professora a direção da turma por ter mais anos de experiência, mesmo contra a vontade da professora uma vez que os seus argumentos são legítimos.

B. A professora deve ter a prerrogativa negocial de poder escolher ter ou não a direção de turma, com o consentimento do Diretor da escola

C. A responsabilidade de nomeação do diretor de turma deve pertencer ao grupo de professores da turma em questão, sem a intervenção do Diretor da escola.

D. A direção de turma deve ser atribuída ao professor que se voluntariar para o efeito, com ou sem o assentimento do Diretor da escola

E. A experiência profissional da professora é mais bem aproveitada pela escola se se cingir à prática letiva

Justifique a razão para a escolha da opção mais injusta:

#### QUADRO 1. Questionário por Cenário

Fonte: Gouveia (2017)

A escolha do diretor do estabelecimento de ensino, na justificação que elabora, assenta na referência ao bem comum (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006). Neste caso, a grandeza *doméstica* da docente, decorrente dos seus anos de experiência profissional, deve ser colocada ao serviço daquilo que é o *interesse geral* da escola – favorecendo concretamente uma resolução mais *eficaz* dos problemas de disciplina e aproveitamento da turma em causa pela sua capacidade de coordenação dos vários docentes (capacidade essa que decorre justamente do estatuto da docente no estabelecimento de ensino).

Por seu turno, a docente evoca circunstâncias particulares para rechaçar a pretensão do diretor. Na argumentação que desenvolve, faz referência, não ao bem comum, mas aquilo que são os seus interesses individuais – apontando em concreto aquilo que é a atual “fase da carreira” em que se encontra, com os seus interesses focados exclusivamente na atividade letiva (em detrimento do desempenho de cargos de gestão intermédia).

Ora, o objetivo é então o de analisar de que forma os inquiridos se posicionam perante a presente situação hipotética, aventando para tal diferentes possíveis gramáticas para resolver o diferendo – isto é, de que forma o diretor da escola deve lidar com a questão da atribuição do cargo de direção de turma e as objeções apresentadas pela docente.

A elencagem das justificações dos inquiridos organizadas em categorias permite-nos um primeiro vislumbre do mosaico de perspetivas em confronto e respetivas gramáticas que as norteiam relativamente ao modo como a comunalidade deve ser construída nos estabelecimentos de ensino quanto à questão da



distribuição dos cargos de direção de turma em particular. Os resultados apontam, nomeadamente, para uma tendência de polarização nos entendimentos apresentados <sup>5</sup>.

Por um lado, do total de respondentes, 23,4% consideraram que *O Diretor deve atribuir/impôr a direção de turma à professora*. Num juízo convergente, 19,8% dos inquiridos considera que *A decisão não deve ser entregue aos professores de cada turma/a decisão final deve caber ao diretor*.

Com um ponto de vista distinto surgem os inquiridos que consideram que *A professora deve ter a prerrogativa na escolha/Diretor deve aceitar a opção* (18,9%). Paralelamente, 15,3% consideram que *O Diretor deve procurar chegar a um acordo com a professora*.

Ora, uma análise de justificações enquadradas em cada uma destas categorias permite uma aferição mais pormenorizada das gramáticas subjacentes às perspetivas veiculadas.

## 2.1 A gramática do bem comum: o interesse geral como bem visado

No caso da primeira categoria, *O Diretor deve atribuir/impôr a direção de turma à professora*, as respostas dos inquiridos relevam o predomínio da *gramática da justificação pública* (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006). Nomeadamente, nas argumentações desenvolvidas pelos inquiridos, predomina a referência àquilo que é o *interesse geral* – neste caso, do estabelecimento de ensino – manifestado sob diferentes conceções do bem comum, numa elevação na generalidade mediante princípios gerais de avaliação, por contraposição àquilo que são interesses individuais em jogo. É o que ilustram as seguintes justificações.

*“Os motivos advogados pelo diretor justificam a sua opção de nomear o docente em causa, tendo em conta o interesse coletivo (os alunos, encarregados de educação e restantes docentes) e os objetivos da instituição escolar, bem como os supostos benefícios pedagógicos, de caráter prioritário, que daí adviriam. Cingir-se à prática letiva seria desaproveitar a vasta experiência profissional da docente.”* (Q10: Professor de Filosofia; 28 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Esta situação é comum nas escolas, sendo que os Diretores raramente obrigam o colega a ficar com a turma. Uma DT de uma turma problemática deve ser atribuída à pessoa com mais experiência em DT problemáticas, ou seja, não é por ter mais anos de serviço que a professora estará habilitada a ser DT. Mas a experiência no ensino não pode ser razão para estar isento de ter responsabilidades na escola menos agradáveis. Os colegas mais velhos não são especiais, devem fazer as mesmas tarefas que os menos experientes.”* (Q47: Professor de Informática; 12 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

Na valoração da situação desenvolvida pelo docente de Filosofia, a partir do mundo *cívico*, é engrandecido o “interesse coletivo”, consubstanciado neste caso no conjunto dos *stakeholders* do estabelecimento de ensino (os alunos e pais enquanto *utentes* do serviço prestado, além dos restantes pares); por outro, materializado naquilo que são os “objetivos da instituição escolar” e os “benefícios pedagógicos”, e que devem ter um peso “prioritário” na decisão a tomar pelo diretor em prejuízo de quaisquer interesses particulares. É deste modo que a experiência profissional da docente em questão é colocada por parte do Diretor ao serviço daquilo que é a *vontade geral*.

O mesmo *interesse coletivo* como bem *cívico* é também aludido pelo docente de Informática, mas com enfoque particular nas responsabilidades da docente perante aquilo que são as obrigações constituintes do seu mandato enquanto profissional de ensino (HUGHES, 1993). A justificação da inquirida inicia-se com a denúncia daquilo que considera ser a situação que frequentemente presencia, referindo que amiúde os diretores não fazem uso da prerrogativa de decisão *soberana* (“raramente obrigam o colega a ficar com a turma”). Contrariando este padrão de atuação observado, e numa perspetiva *cívica*, é sublinhada a questão da *igualdade* entre os docentes enquanto princípio de justiça prevalecente, sem a interferência de elementos do mundo *doméstico* (como é o caso particular da *idade/experiência profissional* enquanto fator conferidor de privilégios, vantagens, no exercício de cargos de supervisão ou coordenação). É a igualdade de responsabilidades e tarefas que tem centralidade no juízo construído – num plano, pois, de igualdade *cívica* entre *mais velhos* e *mais novos*. Por outro lado, e como decorrência desse juízo assente no bem comum,



fundamentações como aquela que é apresentada pela docente no cenário – solicitando à figura do diretor a ponderação de *subjetividades* dos docentes, como a apreciação de tarefas que avalia como “menos agradáveis” – é expressamente tida pela inquirida como improcedente.

É este enfoque naquilo que são as obrigações que integram o mandato dos professores enquanto profissionais de ensino, alicerçando igualmente a sua perspectiva na gramática do bem comum, que surge vincado por outros inquiridos. As próximas justificações transcritas ilustram este entendimento.

*“Deverá caber ao Diretor da escola a delegação deste cargo, não interessando o tempo de serviço do docente, a manifestação de interesse ou não do professor, o seu jeito para exercer o mesmo.*

*O cargo do Diretor de Turma é uma obrigação de cada pessoa que escolheu lecionar. O jeito adquire-se, trabalhando.”* (Q88: Professora de Português; 19 anos de atividade; professora contratada)

*Um profissional no ativo não pode ser visto como diminuindo ou reduzido nos seus deveres esteja no início ou no final da sua carreira. A argumentação do Diretor tem sentido desde que enquadrada num plano pedagógico da escola e aí a “negociação” da professora não tem sentido.*

*Se a professora está num processo de alheamento e cansaço, também estaria em processo de degradação da sua prática letiva (opção E).* (Q86: Professor de Filosofia; 39 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

Na avaliação que entende que deve ser feita por parte do diretor do estabelecimento de ensino, a docente de Português arreda o “tempo de serviço” enquanto fator oriundo do mundo *doméstico*, depurando a *prova* que deve reger a situação (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006). Por outro lado, no juízo crítico que elabora, afasta igualmente aquilo que são os circunstancialismos de cada docente – como é o caso particular do “interesse” manifestado pelo cargo, enquanto *plano* (THÉVENOT, 2006) para se envolver ou apreciações subjetivas relativamente ao “jeito” para o exercício do cargo. É, nomeadamente, a “obrigação profissional”, numa perspectiva *cívica*, que deve sobrepor-se no juízo que é feito da situação, sendo, dessa forma, o exercício do cargo de direção de turma uma incumbência extensível por igual a todos os docentes.

Num entendimento convergente, a docente de Filosofia releva o enfoque do seu juízo naquilo que são os “deveres” que integram o mandato profissional – e independentemente, numa ótica de igualdade *cívica*, da posição na carreira de cada professor. É justamente este entendimento que torna o pressuposto de “negociação”, enquanto forma de resolução de diferendos próprio do *regime liberal* (ERANTI, 2018), algo expressamente descartado por parte da inquirida, encarando como um dispositivo relacional que “não tem sentido” nesta situação – isto é, um elemento espúrio no quadro da *gramática* que deve regular a questão da distribuição dos cargos de gestão intermédia e que, assentando no *interesse coletivo* como forma do bem comum, é alheia a interesses individuais.

É justamente este elemento da *negociação* como forma atuante na abordagem a adotar por parte do diretor que surge descartado por outros inquiridos.

*“A escola deve ser diretiva e nomear para cargos (DT) os docentes que a direção pensar que poderão desempenhar melhor o cargo (tenham mais perfil), independentemente dos anos de serviço.”* (Q95: Professora de História; 27 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Porque, há certas tarefas, funções e cargos, que devem ser atribuídos por nomeação, de acordo com o perfil mais adequado, sem negociações.*

*Tudo isto, de forma a garantir que esse cargo é bem desempenhado e é a melhor forma de a escola prestar o melhor serviço à comunidade.”* (Q99: Professor de Física e Química; 22 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

Em prol daquilo que é o interesse coletivo, as decisões devem ser tomadas de forma “diretiva” por parte da direção, tendo como referência o bem comum – logo, alheia a vontades ou preferências pessoais – e em função de um “perfil” delineado para a execução do cargo em questão. Na prossecução daquilo que é o objetivo *cívico*



do estabelecimento de ensino de prestar “o melhor serviço à comunidade”, a decisão na atribuição dos cargos de gestão intermédia deve, pois, ser feita à parte de quaisquer processos negociais (“sem negociações”).

Numa perspetiva convergente surgem igualmente as justificações aventadas pelos inquiridos que exprimem a ideia de que *A decisão não deve ser entregue aos professores / a decisão final deve caber ao diretor*. Neste caso, o enfoque na avaliação que é feita do cenário recai particularmente na questão da importância da centralização da decisão na figura do diretor. É o caso das seguintes justificações.

*“A atribuição do cargo de D.T. cabe ao diretor da escola uma vez que este terá uma visão holística do estabelecimento que dirige. Poderá, no entanto, ouvir os colegas que já conhecem as características dos alunos e possam acrescentar mais informação sobre a turma para, em conjunto, encontrarem uma solução mais adequada.”* (Q44: Professora de Inglês; 20 anos de atividade; Quadro de Nomeação definitiva destacada)

*“A direção deve ser responsável pela nomeação dos diretores de turma, acatando o perfil delineado pelo Conselho Pedagógico para essa função.”* (Q68: Professora de Artes Visuais; 30 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

É patente na primeira inquirida o entendimento de que na conduta do diretor é uma “visão holística” – considerando aquilo que são os interesses do conjunto da escola enquanto comunidade, e não interesses privados de atores – que deve presidir aos seus processos decisórios. Contudo, nessa mesma lógica *cívica*, a docente abre a possibilidade de auscultação dos docentes, num processo de que deve ser feito “em conjunto” com o corpo docente (recolhendo “informação” para tomar uma decisão avisada), mas sempre em função daquilo que é a “solução mais adequada” do ponto de vista do *interesse coletivo* como bem visado. Num sentido convergente, a docente de Artes Visuais salienta a responsabilidade do Diretor de respeitar as orientações e dar cumprimento àquilo que é a *vontade coletiva* (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006), expressa no perfil delineado para o exercício do cargo de direção de turma por aquele que é o órgão coletivo de gestão pedagógica (logo, um respaldo que reforça a legitimidade *cívica* das decisões tomadas) do estabelecimento de ensino – o Conselho Pedagógico.

Outro grupo de docentes, focando-se também na centralização da decisão do diretor enquanto elemento *soberano*, fundamentam particularmente as suas justificações na ordem de grandeza *cívica* numa perspetiva de *equidade* entre os vários professores que compõem o corpo docente de uma escola.

*“Qualquer atribuir de cargo deve ter o conhecimento do diretor da escola para não haver abuso de poder por parte de certos professores ou grupos disciplinares.”* (Q62: Professora de Matemática; 16 anos de atividade; Quadro de Nomeação definitiva destacado)

*“Julgo que a Direção da escola tem um papel importante na distribuição dos cargos de gestão intermédios, sobretudo para garantir o equilíbrio e a eficácia dessa distribuição.”* (Q81: Professor de Filosofia; 38 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

Comum aos dois inquiridos está o entendimento de relevar a importância de centrar as decisões na figura do diretor de escola de forma a impedir o “abuso de poder” por parte de professores que possam fazer uso de elementos do mundo *doméstico* (como *relações pessoais* e de *amizade* para influenciar os processos decisórios), assegurando dessa forma uma distribuição *igualitária* . *isenta* das diferentes tarefas pelo conjunto do corpo docente. Esta figura deve ser, assim, o garante último da *equidade cívica* (naquilo que é designado como “equilíbrio” na distribuição dos cargos de gestão intermédios), mas também em prol da “eficácia” do ponto de vista de uma eficiência *industrial* no processo de tomada de decisão – numa articulação compósita de princípios do *bem comum* a estruturar o juízo construído (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006).

Por fim, identificam-se ainda inquiridos que manifestam entendimentos em que a importância da lógica *conexionista* (BOLTANSKI, 2001) no exercício dos poderes decisórios do diretor de escola surge particularmente evidenciada. É o que as duas próximas respostas ilustram.

*“A opinião dos restantes professores do conselho de turma poderá ser ouvida e até preponderante na opção do diretor, mas deverá ser sempre este a fazer a escolha final, tendo em conta o melhor para a turma.”* (Q77: Professor de Educação Física; 14 anos de atividade; Quadro de Nomeação definitiva destacado)



*“A escolha do papel de diretor de turma deverá ser da responsabilidade da direção ou do grupo de coordenadores de turma, mas que deverão ser diretores de turma aqueles professores que gostam de ser ou que tem perfil para o serem.” (Q105: Professora de Matemática; 14 anos de atividade; professora contratada)*

No caso do docente de Educação Física, é colocada a hipótese de o Diretor consultar o conselho de turma, podendo mesmo este órgão ser “preponderante” na opção tomada pelo diretor. Contudo, a ele deve estar entregue o privilégio de “fazer a escolha final”, tendo como referência o interesse coletivo – materializado neste caso naquilo que é o interesse da turma (“o melhor para a turma”) em questão. Numa lógica igualmente *conexionista*, o diretor não deve dirigir os docentes mediante lógicas atuantes mecânicas ou autoritárias próprias de um *chefe hierárquico*, procurando antes “ouvir” e considerar as diferentes visões e opiniões – pondo essas qualidades comunicacionais nas relações face a face ao serviço do bem comum (BOLTANSKI, 2001). Por outro lado, no caso da segunda inquirida, docente de Matemática, não deixando igualmente de relevar a centralização das decisões segundo a *hierarquia* (numa lógica *doméstica*) na forma como avalia a situação, avanta igualmente que devem exercer a responsabilidade do diretor de turma os professores que manifestem “perfil” para exercer o cargo em causa enquanto *projeto* individual – sendo nessa capacidade do diretor de atentar às diferenças entre colaboradores do ponto de vista das formas distintas de envolvimento na profissão (mais do que apenas atender a *preferências* e *interesses* individuais) e construir e dinamizar redes relacionais em prol de um projeto que o bem comum é igualmente servido (BOLTANSKI, 2001).

## 2.2 A gramática dos indivíduos num público liberal: a legitimidade do interesse individual

Se é transversal o predomínio da *gramática da justificação pública* na estruturação de todo o conjunto de perspetivas anteriormente apresentadas, num entendimento distinto surgem os inquiridos que consideram que *A professora deve ter a prerrogativa na escolha/Diretor deve aceitar a opção*. Neste caso, ressalta o contraste com as justificações anteriores aventadas do ponto de vista do bem que é visado (THÉVENOT, 2006). Nomeadamente, nas justificações não surge identificado um *princípio superior comum* (como o *interesse coletivo*, *hierarquia*, a *eficácia* ou a dinamização de *redes/projetos*) relativamente à questão em torno da atribuição dos cargos de gestão intermédia. Se nas *justificações públicas* o juízo sobre uma determinada situação alude a uma conceção do *bem comum* – que parte daquilo que é o interesse da comunidade (a vontade geral), sobrepondo-se ao interesse individual (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006) – outras justificações recorrem a um vocabulário de motivos (TROM, 2001) isento de uma mesma conceção. Esta ideia pode ser primeiramente ilustrada pela seguinte justificação de uma docente de Matemática.

*“Não deverá ser atribuída a direção de turma à professora, apesar dos seus anos de experiência. Convidar a professora a exercer o cargo e saber ouvir os seus argumentos, sim.”*

*A Diretora da Escola deveria saber ouvir e compreender a razão.” (Q15: Professora de Matemática; 25 anos de atividade; Quadro de nomeação definitiva)*

Na sua exposição, a inquirida começa por rejeitar a hipótese de imposição do cargo em causa à docente, devendo também fatores de avaliação como os “anos de experiência” (enquanto critério de justiça *doméstico* para resolução do problema) ser alheios ao processo decisório do diretor. Ao invés, cabe ao diretor “saber ouvir e compreender a razão” da docente (aceitando aquilo que é a sua vontade), não obstante os fundamentos não se apoiarem de forma expressa ou explícita em nenhuma noção do bem comum que deve sobrepor-se à situação. De resto, a proposta para assumir o cargo deve, no entender da inquirida, ser apresentada na forma de *convite*, logo, passível de ser recusado pela docente em função daquilo que forem os seus interesses e vontade individuais.

Ora, esta perspetiva ancorada na *gramática de indivíduos num público liberal* (THÉVENOT, 2014) – não construída sobre uma ideia expressa do bem comum, mas na expressão de interesses próprios ou na



pluralidade de opiniões/preferências dos indivíduos –, materializa-se naquilo que é correntemente expresso pelos inquiridos como o *respeito* ou *acatamento* por parte do Diretor do estabelecimento de ensino por aquilo que é a *vontade individual* do docente, e que é transversal a várias justificações aventadas. É o caso do próximo conjunto de inquiridos.

*“Professor contrariado, trabalho dobrado”* (Q24: Professora de Português; anos de atividade não especificados; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Trabalhar contrariado, mesmo havendo capacidade, mas que no momento não é o mais importante, é contraproducente.”* (Q87: Professor de Educação Física; 21 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Se o diretor atribuir à prof. a DT esta pq está “contrariada” provável/ não desempenhará as fcs pretendidas pelo Dt. A professora estar contrariada significa que apesar de ter + anos de experiência poderá não se sentir à vontade para desempenhar a função de DT, por outro lado, não poderá criticar mas contribuir para o melhor desempenho do DT eleito em conselho de turma.”* (Q82: Professora de Matemática; 18 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

Sob a máxima “Professor contrariado, trabalho dobrado”, mais do que uma noção de bem comum (ou uma articulação entre diferentes expressões do bem comum) que deve presidir à nomeação dos docentes para o exercício de cargos como o de direção de turma, o que sobressai em todos estes excertos é a ideia central de *contrariar a vontade* do docente como elemento objetado e enquanto fundamentação legítima na resolução da situação. A consequência da não conceção de prerrogativa ao professor reside igualmente, não numa perspetiva daquilo que é o interesse geral, do estabelecimento de ensino enquanto comunidade, mas daquilo que são os efeitos sobre a figura individual do docente em causa – que irá concretamente exercer o cargo “contrariado” ou não exercendo com o necessário “à vontade”.

Nota ainda para, no caso da segunda inquirida, o facto de a “capacidade” da docente para o exercício do cargo ser relegada para segundo plano no juízo que é feito da situação (“não é o mais importante”). A preparação, decorrente dos anos de experiência, enquanto critério de avaliação da situação a partir de uma noção do bem comum é secundarizado em favor da subjetividade da docente do cenário.

Esta mesma perspetiva daquilo que são os efeitos da atribuição dos cargos de gestão intermédia no envolvimento individual de um professor (a sua *motivação*) é patente nas justificações de outros inquiridos.

*“Não me parece correto obrigar a professora a aceitar um cargo que ela considera desinteressante com imensas diligências burocráticas e que transformou o Diretor de Turma num assistente social. Devem envolver-se na coordenação pedagógica auxiliando o diretor turma, sem assumir esse papel.”* (Q28: Professora de Biologia e Geologia; 30 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Muito embora haja muita experiência profissional, o ser contra vontade pode pôr em causa o sucesso do seu desempenho profissional.”*

*A professora irá desempenhar o seu papel, mas com um empenho mais reduzido podendo haver outro profissional mais ajustado para o caso, nessa situação deveria ter havido ponderação.”* (Q40: Professora de Economia e Contabilidade; 29 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Atribuir tarefas a um professor em fim de carreira contra a vontade deste apenas o fará desmotivar-se em relação à escola e prejudicará o seu rendimento.”* (Q41: Professora de História; anos de atividade não especificado; professora contratada)

No centro da avaliação que é feito do cenário por este conjunto de inquiridos, o que é relevado é a apreciação individual que a docente pode fazer do cargo (o seu carácter “desinteressante”, que decorre das “diligências burocráticas” e que, pejorativamente, o aproxima da função de “assistente social”) e que surge apresentado como fundamento que deve ser atendível por parte do Diretor na tomada de decisão. Neste sentido, agir “contra a vontade” da docente é contestado, não do ponto de vista daquilo que é o bem da comunidade escolar, mas dos seus efeitos na ótica da individualidade da docente – em particular, a *redução no seu empenho* ou *desmotivação* relativamente ao trabalho escolar e consequente decréscimo de rendimento.



No caso dos inquiridos que preconizam que *O Diretor deve procurar chegar a um acordo com a professora*, o que predomina na argumentação é a resolução do dilema apresentado mediante a figura da *negociação* entre as partes envolvidas, procurando dessa forma acomodar as diferentes perspectivas e interesses em jogo. É o que ressalta dos próximos excertos apresentados.

*“Considero que o fator negocial é sempre favorável ao bom entendimento entre profissionais, apesar de ser uma das competências do diretor o fator de decisão final.”* (Q2: Professor de Artes Visuais; 25 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

*“Deve existir uma conversa para chegar a um acordo, ouvindo e discutindo os pontos de vista das partes envolvidas.”* (Q3: Professora de Inglês; 21 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

O predomínio da *gramática liberal* na forma de ajuizar a situação é patente na sugestão manifestada para a resolução do conflito. Isto é, cabe às diversas partes *negociar, discutir* as diferentes opiniões enquanto “pontos de vista” igualmente válidos (ERANTI, 2018; THÉVENOT, 2014). Assim, na tomada de decisão do diretor (e não obstante caber a este “o fator de decisão final”), devem ser tidas em conta as circunstâncias particulares dos docentes, visando uma articulação entre os diferentes interesses particulares, tendo em vista a acomodação daquilo que são as situações individuais e as diferentes subjetividades. Nesta discussão não está, pois, em causa a deliberação em torno dos méritos relativos de diferentes princípios abstratos que devem reger a situação, mas a apreciação das diferentes circunstâncias individuais – e como determinada decisão afeta os atores no plano particular (ERANTI, 2018).

Outra docente manifesta de forma mais desenvolvida aquela que entende dever ser a gramática dominante na forma como a questão é abordada por este conjunto de inquiridos.

*“Não podemos generalizar, sem conhecer a professora e a turma em causa, pois não é apenas o tempo de serviço que lhe aumenta as competências nesta área. É importante possuir um perfil adequado a esta função extremamente exigente, sendo essencial a correta interligação entre EE e professores da turma, assim como o bom relacionamento do grupo-turma. Assim, trata-se de uma função que não deve ser imposta, mas negociada entre o professor e a direção.”* (Q5: Professora de Física e Química; 19 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

A docente refere exatamente a importância de uma *não generalização*, no sentido de a avaliação da situação se apoiar na *gramática de justificação pública*, sem pretensão a validade geral mediante o acordo em torno de um princípio superior comum, ou compromisso entre princípios (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006). Ao invés, é a *gramática liberal* que preside ao juízo que tece, entendendo que a atribuição da direção de turma, tratando-se esta “função extremamente exigente”, deve ser feita em função de um “perfil adequado”, mas no pressuposto fundamental de uma decisão que “não deve ser imposta, mas negociada entre o professor e a direção”, enquanto regime de envolvimento. E é justamente através desta lógica *negocial*, articulando as diferentes vontades individuais, que a inquirida eleva a sua perspectiva na generalidade enquanto forma de construção da comunalidade (ERANTI, 2018).

Do ponto de vista dos fundamentos apresentados para o forjamento de um acordo *ad hoc*, surge igualmente de forma explícita nas justificações os circunstancialismos de carácter individual que devem pesar na decisão do diretor de escola. É o caso do último conjunto de justificações.

*“O Diretor da Escola é o responsável pela atribuição das DTs. Há que ter em conta que a docência é uma atividade muito desgastante e uma D.T, com as características apontadas, irá agravar o bom desempenho de um professor que já não é novo.”* (Q56: Professora de Português; anos de atividade não especificado; Quadro de Nomeação Definitiva)

*A direção de turma é um cargo de carácter obrigatório. Porém é aconselhável que o diretor entenda as razões, o cansaço, a desmotivação que uma docente apresenta à beira da aposentação.* (Q107: Professor de Português; 21 anos de atividade; Quadro de Nomeação Definitiva)

Reconhecendo a primeira inquirida a competência do Diretor na atribuição dos cargos de gestão intermédia, o enfoque, no entanto, é colocado na condição individual do docente em questão. A circunstância de ser um profissional que “já não é novo”, a que acresce o carácter “desgastante” da atividade docente, é



aventada como elemento que deve ser preponderante na decisão. Também no caso do segundo inquirido, reconhecendo que a direção de turma integra aquilo que é o conjunto de competências que compõe a atividade docente, elenca, contudo, todo o conjunto de particularismos que devem pesar na decisão do diretor (nomeadamente, “o cansaço”, a “desmotivação” e a proximidade da “aposentação”). É patente, neste sentido, o predomínio da *gramática liberal* em ambos os juízos construídos, sendo que a decisão do diretor deve ser tomada valorando como ela vai afetar as circunstâncias individuais do docente – não *apesar* da subjetividade dessas circunstâncias, mas sim *por causa* dela mesma (ERANTI, 2018). É a articulação dos diversos *interesses privados*, e não a discussão em torno de princípios a um nível geral, que se assume preponderante na avaliação feita da situação tendo em vista da resolução do diferendo.

### 3 ENTRE A ARTICULAÇÃO DOS INTERESSES INDIVIDUAIS E O BEM COMUM NA CONSTRUÇÃO DA COMUNALIDADE: A PLURALIDADE DE FORMAS IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS EM QUESTÃO

As dinâmicas reformativas que ocorrem nos últimos decénios nos sistemas educativos assentam no predomínio da gramática *industrial* em articulação com a gramática *mercantil* – orientadas pelo horizonte da *eficácia* do ponto de vista dos resultados escolares (quantificáveis e mensuráveis) obtidos dos alunos, a que acresce a introdução lógicas *concorrenciais* na relação entre estabelecimentos de ensino e uma estruturação dos currículos mais próxima daquelas que são as necessidades do mercado de trabalho (RESENDE, 2010; THÉVENOT, 2011).

Esta mudança no programa de justiça escolar (DEROUET; DEROUET-BESSON, 2009) tem um conjunto de implicações do ponto de vista da reorganização dos sistemas educativos à escala nacional e na profissionalidade docente, embora pesando as diferenças e os fenómenos de *hibridização* em função das tradições políticas de cada país (DUMAY, 2010).

Este contexto fundamenta diretivas políticas que preconizam uma reestruturação nas formas de organização do trabalho nas escolas, procurando reforçar particularmente os mecanismos de colegialidade. Essa reestruturação serve ao propósito último de uma maior coordenação entre os docentes e reflexão conjunta em prol da *eficácia* do ponto de vista dos resultados escolares obtidos dos alunos e o combate *cívico* às desigualdades escolares (com consequências ao nível das desigualdades sociais) (MALET; BRISARD, 2005a; RESENDE, 2010).

Importa, no entanto, ter em conta que as mudanças que ocorrem não são apropriadas de forma semelhante entre os docentes, como é o caso particular dos entendimentos relativamente à organização do trabalho nos estabelecimentos de ensino (BARRÈRE, 2005). Verifica-se, nomeadamente, a coexistência de lógicas e discursos atuantes distintos do ponto de vista das formas de envolvimento no respetivo estabelecimento de ensino e nas conceções relativamente à atividade (RAYOU; VAN ZANTEN, 2004). No quadro desta pluralidade de formas de habitar o espaço escolar e de envolvimento na atividade docente, e tendo como pano de fundo o atual contexto de ensino e a gramática *industrial* que predomina ao nível das políticas, diferentes *regimes de envolvimento* e *gramáticas de comunalidade* são igualmente suscetíveis de serem operacionalizadas por estes profissionais e constituem uma base de crítica e resistência às evoluções que ocorrem nos sistemas educativos.

Ora, além do regime de *justificação pública* (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006), as argumentações desenvolvidas pelos docentes em torno destas evoluções podem também não ser apenas orientadas expressamente para o bem comum (ERANTI, 2018). Nomeadamente, a *gramática liberal* afigura-se um dispositivo crítico suscetível igualmente de ser mobilizado pelos docentes na apreciação quanto aos modos de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino. Nas alegações produzidas por estes profissionais, verifica-se como a *gramática dos interesses individuais* pode ser tão pública como a *gramática das ordens de grandeza plurais* e suscetível de adquirir relevância a nível societal e no seio das organizações (ERANTI, 2018), como é o caso particular da instituição escolar. E se, no caso desta gramática de comunalidade, as formas específicas



de conceber a atividade docente são entendidas como *opções individuais* igualmente válidas, ela pode, neste caso em particular, servir de base crítica ou justificação para a preservação de lógicas *celulares* no exercício da atividade (TARDIF; LESSARD, 2009).

Ilustrativo desta ideia é o discurso de uma docente de Português entrevistada quando discorre relativamente à forma como concebe a sua atividade do ponto de vista da relação com os pares e com o conjunto dos membros do espaço escolar enquanto organização <sup>6</sup>

*Hoje em dia, pouco se trabalha em pares. O trabalho de pares praticamente não existe, ou existe muito pouco. O que temos que fazer é mais o trabalho burocrático; temos que ir às reuniões de grupo, tomar as informações, etc. Agora, a nível de trabalho de pares, eu não sinto nada. E porquê, na minha perspetiva há uma explicação: só preciso de saber o que é para dar, qual é o manual, qual é a planificação. [...] O que me preocupa na escola são os alunos; apenas os alunos, mais nada. É para isso que me pagam, para ensinar. O resto, tenho que cumprir obviamente com as minhas obrigações, mas o professor é assim, faz o seu trabalho e vai para casa. [...] eu própria sou muito individualista no meu trabalho. E a maioria dos professores é, é assim.* (Professora de Português; 20 anos de atividade; docente contratada)

No exercício descritivo que faz da forma de atuar a sua relação com os pares, sobressai em primeiro lugar no discurso da docente o predomínio de um envolvimento no trabalho coletivo que surge eminentemente ligado àquilo que intitula de “trabalho burocrático”, e implicitamente perspetivado como uma *sobrecarga* (MALET; BRISARD, 2005b) – ligado à obtenção daquilo que são as informações indispensáveis para a “planificação”, de definição de metas de aprendizagem, no quadro de um *regime de envolvimento em plano* (THÉVENOT, 2006), do trabalho para o ano letivo e alinhamento dos conteúdos programáticos entre os docentes. À parte desta componente do trabalho colegial, o cenário é de um estabelecimento de ensino em que “pouco se trabalha em pares” – ao arrepio, pois, daquilo que é o *espírito* das orientações em matéria de política educativa e que incide sobre os modos de coordenação entre docentes nos estabelecimentos de ensino.

Na fundamentação que a inquirida apresenta para este *status quo*, mais do que uma noção do bem comum relativamente à forma como a comunialidade deve ser construída, predomina no seu discurso aquilo que são os seus interesses e a sua visão individual do ponto de vista da forma de entender o exercício da atividade e que assenta numa ideia fundamental: “O que me preocupa na escola são os alunos”. Subjacente a este postulado está eminentemente a perspetiva da sala de aula como *santuário* (DUBET, 2002) – concebendo-a como espaço de exercício isolado da atividade. E é com base nesse entendimento e nessa *preferência* “individualista”, como caracteriza, na forma de envolvimento da profissão, na relação com os pares e com o estabelecimento de ensino enquanto organização, que reside a base da sua fundamentação. De resto, estas lógicas atuantes, pela sua experiência, revelam-se ainda predominantes entre este grupo ocupacional (“a maioria dos professores é assim”).

Ora, a análise empírica empreendida neste texto pretende ilustrar o modo como as argumentações assentes nos interesses individuais podem igualmente ser mobilizadas nas discussões no espaço público, a par com as argumentações assentes na expressão da *vontade geral* (ERANTI, 2018). Enquanto modalidade de fabricação do comum, a *gramática liberal* surge mobilizada, neste sentido, como *reportório cultural de avaliação* (LAMONT; THÉVENOT, 2000) tendo em vista de acomodação de diferenças no seio do corpo docente de um estabelecimento de ensino enquanto comunidade. A comensurabilidade de bens visados que pressupõe entre aqueles que coabitam o espaço de trabalho consubstancia uma valorização da pluralidade de entendimentos, um *aglomerado de preferências* publicamente disponíveis que podem ser adotadas, negociadas ou objeto de acordo entre os docentes, no contexto de uma profissão marcada pela coexistência de *formas identitárias profissionais* (DUBAR, 1991) plurais e compósitas enquanto matriz de uma pluralidade de lógicas e discursos atuantes (GOUVEIA, 2017; RESENDE, 2010). Esta gramática favorece, assim, a neutralização dos conflitos que podem emergir da sobreposição de um bem superior comum (STAVO-DEBAUGE, 2014) nas formas de conceber o exercício da atividade docente – e reduzindo os diferentes bens a preferências individuais publicamente disponíveis.



## REFERÊNCIAS

- BARRÈRE, A. O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. **Análise Social**, v. XL, n. 146, p. 619-631, 2005.
- BOLTANSKI, L. A moral da rede? Críticas e justificações nas evoluções recentes do capitalismo. **Forum Sociológico**, v. 5/6, n. 2, p. 13-35, 2001.
- BOLTANSKI, L. **Love and Justice as Competences**. Cambridge: Polity Press, 2011.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. **On Justification: Economies of Worth**. New Jersey: Princeton University Press, 2006.
- BREVIGLIERI, M. Habiter l'espace de travail. Perspectives sur la routine. **Histoire & Sociétés**, v. 9, p. 18-29, 2004.
- BRISARD, E. Conclusion. In: MALET, R.; BRISARD, E. (dir.). **Modernisation de l'école et contextes culturels : Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 263-273.
- DEROUET, J.-L.; DEROUET-BESSON, M.-C. 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: DEROUET, J.-L.; DEROUET-BESSON, M.-C. (ed.). **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation de la formation**. Lyon: Peter Lang, INRP, 2009. p. 3-23.
- DODIER, N. O espaço e o movimento do sentido crítico. **Forum Sociológico**, v. 13/14, p. 239-277, 2005.
- DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1991.
- DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- DUMAY, X. Evaluation et accompagnement des établissements en Europe: diversité et mécanismes d'hybridation. **Les Cahiers de Recherche En Éducation et Formation**, v. 76, 2010. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561486>.
- DUTERCQ, Y. MEURET Denis. Gouverner l'école: une comparaison France/États-Unis. **Revue française de pédagogie**, n. 160, p. 164-167, jul./set. 2007. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.869>
- ERANTI, V. Engagements, grammars, and the public: From the liberal grammar to individual interests. **European Journal of Cultural and Political Sociology**, v. 5, n. 1/2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1442733>.
- GOUVEIA, L. **Porque se mobilizam os Professores?** Representações colectivas e coordenações de ações públicas dos professores do ensino básico e secundário em função de juízos plurais sobre o que é ser um bom professor em contexto de incerteza. 2017. Tese (Doutoramento em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, 2017.
- HUGHES, E. C. **The Sociological Eye: selected papers**. New Brunswick: Transaction Publishers, 1993.
- LAMONT, M., THÉVENOT, L. (ed.). **Rethinking comparative cultural sociology: Repertoires of evaluation in France and the United States**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- LIMA, L. C. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, pp. 7-47, 2004.
- MALET, R.; BRISARD, E. Injonctions au travail concerté et culture du collectif dans les établissements du secondaire anglais et français. In: MALET, R.; BRISARD, E. (dir.). **Modernisation de l'école et contextes culturels: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne**. Paris: L'Harmattan, 2005a. p. 129-147.
- MALET, R.; BRISARD, E. Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. **Recherche et Formation**, v. 49, p. 17-33, 2005b.
- MAROY, C. Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (dir.). **La profession d'enseignants aujourd'hui: Évolutions, Perspectives et Enjeux Internationaux**. Bruxelles: De Boeck, 2004. p. 67-93.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.
- NORMAND, R.; VINCENT-DALUD, M. Sciences de gouvernement de l'éducation et réseaux transnationaux d'experts: la fabrication d'une politique européenne. **Education et sociétés**, v. 29, p. 103-123, 2012.



- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. pp. 13-33.
- Ogien, A. **Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public**. Versailles: Éditions Quac, 2013.
- PORTUGAL. Decreto-Lei no 75, de 22 de abril de 2008. Diário da República Eletrónico, 79/2008, Série I de 22 de abril de 2008. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>. Acesso em: 2020.
- RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. **Enquête sur les nouveaux enseignants**. Changeront-ils l'école? Paris: Bayard, 2004.
- RESENDE, J. M. **A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escola num Contexto de Incerteza**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- RESENDE, J. M.; DIONÍSIO, B. A escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. **Análise Social**, v. 176, p. 661-680, 2005.
- RESENDE, J. M., MARTINS, A. (coord.). **(Con)vivemos numa sociedade justa e decente?** Críticas, envolvimento e transformações. Porto: Fronteira do Caos, 2017.
- STAVO-DEBAUGE, J. L'idéal participatif ébranlé par l'accueil de l'étranger. L'hospitalité et l'appartenance en tension dans une communauté militante. **Participations**, v. 9, p. 37-70, 2014.
- TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- THÉVENOT, L. **L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement**. Paris: Éditions La Découverte, 2006.
- THÉVENOT, L. The Plurality of Cognitive Formats and Engagements: Moving between the Familiar and the Public. **European Journal of Social Theory**, v. 10, n. 3, p. 413-427, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431007080703>
- THÉVENOT, L. Conventions for measuring and questioning policies: the case of 50 years of policy evaluations through a statistical survey. **Historical Social Research**, v. 36, p. 192-217, 2011.
- THÉVENOT, L. Voicing concern and difference: from public spaces to commonplaces. **European Journal of Cultural and Political Sociology**, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2014.
- TROM, D. Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs. In: CEFAÏ, D.; TROM, D. (org.). **Les formes de l'action collective**. Paris: EHESS, 2001. p. 9-26.

## NOTAS

- <sup>1</sup> No caso português, um importante marco é o *regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas* de 2008 (PORTUGAL. Decreto-Lei nº 75/2008). Entre várias medidas, destaca-se nesta reforma a criação da figura do Diretor enquanto órgão unipessoal e que substitui o órgão colegial denominado de Conselho Executivo na gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos de ensino. A sua criação visa “reforçar a liderança da escola e conferir maior eficácia” (Ibid., p. 2342) ao seu funcionamento, no desenvolvimento do projeto educativo, além também de maior responsabilização pelas decisões de gestão tomadas. Também se procede ao reforço da capacidade de auto-organização das escolas com a criação de novas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (os *departamentos curriculares*).
- <sup>2</sup> Constituindo as *ordens de grandeza* construções históricas e sociais de especificação de formas do bem comum, são identificadas seis enquanto formas de apropriação (categorização e ordenação) de indivíduos e objetos: *grandeza doméstica* (avaliação a partir da tradição), *de renome* (visibilidade na opinião pública), *mercantil* (determinada por competição e valor monetário), *industrial* (entendida como eficácia e eficiência técnica), *cívica* (associada ao interesse geral e igualitarismo cívico) e *inspirada* (aferida pela criatividade ou diferença) (BOLTANSKI; THÉVENOT, 2006 [1991]).
- <sup>3</sup> Os dados apresentados são referentes aos resultados do questionário aplicado no âmbito da pesquisa de doutoramento (GOUVEIA, 2017). O inquérito, composto ao todo por 8 cenários, foi aplicado a docentes do Ensino Básico e Secundário de 5 estabelecimentos do sistema de ensino público português. 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. Ao todo, 112 questionários foram validados.
- <sup>4</sup> De forma a enquadrar a questão em torno das dinâmicas relacionais na atribuição de cargos de gestão intermédia em análise, procede-se a uma descrição sucinta da orgânica basilar dos estabelecimentos de ensino em Portugal, tal



como definida pelo *regime de autonomia, administração e gestão escolar* (PORTUGAL. Decreto-Lei nº 75/2008). Ao *Director*, enquanto órgão unipessoal, cabe a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também por inerência, para o efeito, a presidência do *Conselho Pedagógico*, órgão máximo de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa em cada escola. No quadro dessas funções, ao diretor é conferido o poder de designar os responsáveis das principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica – o que inclui os *Conselhos de Turma*, que visam a coordenação pedagógica de cada turma de alunos. Para coordenar o trabalho em cada conselho de turma, o director designa, todos os anos letivos, um *Director de turma* de entre os membros docentes que integram esse órgão. Esta escolha, por determinação do mesmo decreto-lei, deve privilegiar os docentes pertencentes ao quadro do estabelecimento de ensino. Os quadros de pessoal docente são constituídos pela categoria relativa aos *quadros de escola* (pessoal docente permanentemente afetado ao estabelecimentos de ensino onde está colocado) e os *quadros de zona pedagógica* (pessoal docente que se destina a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de ensino, ocorrendo a dotação anual de lugares segundo um determinado âmbito geográfico – *zona pedagógica* de pertença de cada docente –, de forma a conferir flexibilidade à gestão dos recursos humanos pelos membros do Governo responsáveis pela área da educação).

- 5 Devido às restrições de espaço, privilegia-se neste texto as categorias mais representativas do ponto de vista da percentagem de inquiridos cujas justificações nelas se inserem. Assim, cinco categorias ficam fora da análise: “Os docentes não devem limitar-se à prática letiva/devem estar disponíveis para cargo de DT” (12,6%); “A atribuição da direção de turma não deve depender de voluntarismos” (6,3%); “A direção de turma deve ser atribuída aos professores que se voluntariarem” (1,8%); “O Diretor não deve impor + Os professores da turma devem poder eleger entre si” (0,9%); “Deve ser cumprido o que está previsto no regulamento” (0,9%).
- 6 O excerto é recolhido do acervo de material empírico *pertencendo* à mesma pesquisa de doutoramento (GOUVEIA, 2017). Um total de 40 docentes foram entrevistados – 8 em cada um dos 5 estabelecimentos de ensino do sistema educativo público português que integram a amostra da referida pesquisa.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

**COMO CITAR (ABNT):** GOUVEIA, L. O interesse individual como justificação: a gramática liberal na construção da colegialidade dos professores do ensino Básico e Secundário. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 23, n. 3, p. 734-755, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p734-755>. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15974>.

**COMO CITAR (APA):** Gouveia, L. (2021). O interesse individual como justificação: a gramática liberal na construção da colegialidade dos professores do ensino Básico e Secundário. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 23(3), 734-755. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p734-755>.