



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ermelinda Maria Carvalho Gomes da Costa Maio

Escola, Qualidade e Profissionalidade Docente: representações de professores e do órgão de direcção/gestão de uma escola privada

Tese de Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Trabalho Efectuado sob a orientação do

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Abril 2012

Declaração

Nome

Ermelinda Maria Carvalho Gomes da Costa Maio

Endereço electrónico: maioermelinda@hotmail.com Telefone: 919222728

Número do Bilhete de Identidade: 10591031

Título

Escola, Qualidade e Profissionalidade Docente

Representações de professores e do órgão de direcção/gestão de uma escola privada

Orientador

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/ ___/ ___

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Doutor Carlos Estêvão, pela exímia apreciação crítica e orientação científica, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade.

A todos aqueles que de algum modo contribuíram para a consecução deste desafio, a todos o meu muito obrigado.

À Sofia, à Elisa, à Fátima e ao Sérgio pelo carinho, pela amizade, pelo apoio e pelo estímulo.

Aos meus pais, Francisco e Ermelinda, modelos de vida...

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Escola, Qualidade e Profissionalidade Docente: representações de professores e do órgão de direcção/gestão de uma escola privada

Resumo

A presente dissertação nasce de inquietações pessoais e profissionais resultantes da observação de infidelidades entre os discursos e as práticas concretas dos actores, no espaço educativo escolar. Neste quadro, surge o nosso estudo onde a temática central reside na problematização da qualidade em educação e da profissionalidade docente em contexto escolar, apresentando como objectivo geral a identificação das representações dos professores e do órgão de direcção/gestão sobre os sentidos de escola, de qualidade em educação e de profissionalidade docente.

Do ponto de vista teórico, a nossa abordagem privilegiou a análise dos sentidos evolutivos das políticas educativas em Portugal, no âmbito da qualidade educativa e da profissionalidade docente, e, ainda, a problematização dos conceitos da qualidade e sentidos técnico, mercantil e crítico e da profissionalidade docente e sentidos *técnico*, *mercadorizado* e *comunicativo*, em articulação com as imagens de escola *empresa educativa*, *escola S.A.* e *escola cidadã*.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo baseou-se num Estudo de Caso, com recurso à entrevista como técnica principal de recolha de dados. De forma mais concreta, a nossa investigação empírica procurou perceber os sentidos de qualidade educativa, os sentidos de profissionalidade docente e os sentidos de escola dos professores e dos elementos do órgão de direcção/gestão, mas também captar possíveis conexões entre os mesmos.

Os resultados revelam que, em linhas gerais, os professores e os elementos do órgão de direcção/gestão, no plano das operações concretas, tendem a mobilizar os sentidos técnico e mercantil da qualidade e os sentidos *técnico* e *mercadorizado* da profissionalidade docente, articulados com as imagens de escola *empresa educativa* e *escola S.A.* e, ainda, apontam para uma estreita conexão entre os trinómios *empresa educativa* – qualidade técnica – profissionalidade *técnica*, *escola S.A.* – qualidade mercantil – profissionalidade *mercadorizada* e *escola cidadã* – qualidade crítica – profissionalidade *comunicativa*.

Essay of Master's degree on Science Education

Area of Specialization of Sociology of Education and Educational Policies

School, Quality and Professional Teaching: teachers' representations and board of direction/
management of an independent school

Abstract

This essay comes from personal and professional concerns resulting from the observation of infidelities between the speeches and the actual practices of the agents in the educational school area. In this context appears this essay, where the main theme consists in the problematization of the quality in the education and problematization of the professional teaching, presenting as general aims the identification of the teachers' and board of direction's/management's representations about the meaning of school, quality on education and professional teaching.

From a theoretical point of view, our approach privileged the analysis of the evolutionary directions of the educational policies in Portugal, within the educational quality and the professional teaching and also the problematization of the quality concepts and technical, commercial and critical senses and the problematization of the professional teaching and *technical*, *commodified* and *communicative* senses, in connection with *the educational enterprise*, *public limited company school* and *citizen school* images of school.

From a methodological point of view this essay was based in a Case Study, using the interview as the main technique for data collection. More specifically, our empirical research looked for understand not only the meanings of educational quality, the meanings of professional teaching and how teachers and the elements of the management board experience and apprehend school but also to attract the possible connections between them.

The results reveal that, in general, the teachers and the elements of the management board, in terms of concrete operations, tend to mobilize the technical and commercial meanings of quality and the *technical* and *commodified* meanings of professional teaching, linked with *the educational enterprise and public limited company school images of school*, and the results also point to a close connection among the trinomial *educational enterprise* – technical quality – *technical professionalism*, *public limited company school* – commercial quality – *commodified professionalism* and *citizen school* – critical quality – *communicative professionalism*.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1
1. Políticas Educativas, Qualidade e Profissionalidade Docente.....	5
1.1. Estado, educação e escola.....	5
1.2. Políticas educativas e racionalidades.....	15
1.3. Políticas educativas em Portugal.....	20
2. Qualidade e Educação.....	45
2.1. Emergência da qualidade.....	46
2.2. A (des)construção do discurso da qualidade na educação.....	50
2.2.1. Qualidade educativa e lógicas instrumentalistas.....	54
2.2.2. Qualidade educativa e lógicas emancipatórias.....	64
3. Profissionalidade Docente, Qualidade e Escola.....	73
3.1. A (des)construção do conceito de profissionalidade docente.....	73
3.2. Identidade profissional e a profissionalidade docente.....	80
3.3. Sentidos de profissionalidade docente e qualidade.....	91
3.3.1. Profissionalidade docente e lógicas instrumentalistas.....	93
3.3.2. Profissionalidade docente e lógicas emancipatórias.....	99
3.4. Imagens de escola, sentidos de qualidade e sentidos de profissionalidade docente.....	106
4. Metodologia Empírica.....	113
4.1. Fundamentação metodológica.....	114
4.2. Caracterização da escola Privada do Norte.....	118
4.3. Recolha, tratamento e organização dos dados.....	123

4.4. Análise dos dados.....	129
4.4.1. Sentidos ambíguos de escola	131
4.4.1.1. Escola cidadã	135
4.4.1.2. Empresa educativa	139
4.4.1.3. Escola S.A.	143
4.4.2. Sentidos desencontrados de qualidade educativa	147
4.4.2.1. Qualidade educativa crítica.....	151
4.4.2.2. Qualidade educativa técnica.....	154
4.4.2.3. Qualidade educativa mercantil.....	159
4.4.3. Sentidos complexos de profissionalidade docente.....	162
4.4.3.1. Profissionalidade docente comunicativa.....	167
4.4.3.2. Profissionalidade docente técnica.....	172
4.4.3.3. Profissionalidade docente mercadorizada	176
4.4.4. Sentidos conectados de escola – qualidade educativa – profissionalidade docente	181
Conclusão	184
Bibliografia	192
Anexos	203

Siglas

CEE – Comunidade Económica Europeia

CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo

GQT – Gestão da Qualidade Total

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social-Democrata

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TUE – Tratado da União Europeia

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de Quadros

Quadro 1 – Relações entre mundos, imagens organizacionais e valores

Quadro 2 – Relações entre imagens de escola, sentidos de qualidade e referenciais

Quadro 3 – Relações entre imagens de escola, sentidos de qualidade e sentidos de profissionalidade docente

Quadro 4 – Documentos analisados da escola Privada do Norte

Quadro 5 – Amostra em estudo

Quadro 6 – Características socioeconómicas e profissionais da amostra em estudo

Quadro 7 – Políticas educativas e escola

Quadro 8 – Imagens de escola

Quadro 9 – Políticas educativas e qualidade educativa

Quadro 10 – Sentidos de qualidade educativa

Quadro 11 – Políticas educativas e profissionalidade docente

Quadro 12 – Sentidos de profissionalidade docente

Introdução

O processo educativo é tudo menos simples; é um processo complexo, dinâmico e instável onde inúmeras variáveis, internas e externas, actuam simultaneamente e a todo o momento. Por conseguinte, “O ensino é uma profissão em mudança, social e historicamente situada.” (Flores, 2007: 5).

O transporte de problemas sociais para a esfera educativa, em particular para a escolar, ampliou, em parte, as suas áreas de intervenção e, conseqüentemente, as suas missões, conducentes à construção de diferentes imagens de escola, especificadamente *empresa educativa*, *escola S.A.* e *escola cidadã*, por um lado, e à emersão de sinais de descontentamento, designadamente dos pais, dos alunos, dos professores, do Estado e de alguns segmentos da sociedade, por outro, os quais personificam a actual *crise escolar*.

Neste contexto, são múltiplas as mudanças operadas no universo educativo escolar, motivando uma intervenção estatal activa, através da implementação de políticas educativas, mediadora, por vezes, de intencionalidades distintas e até antagónicas. Partindo da análise de alguns documentos é possível perceber a convocação sistemática de alguns conceitos reveladores de significativas mudanças; contudo, e dada a centralidade no presente trabalho, apenas destacamos a qualidade em educação e a profissionalidade docente.

A problemática da qualidade educativa e da profissionalidade docente merece uma apreciação crítica, uma vez que, sendo conceitos polissémicos, proporcionam uma multiplicidade de usos e acepções. Deste ponto de vista, alguns autores problematizam os conceitos da qualidade e da profissionalidade docente enquanto modos de difusão de valores e de princípios democráticos humanísticos; outros, enquanto instrumentos conducentes à instrumentalização e racionalização da educação e da actividade docente; e, outros, ainda, enquanto estratégias que veiculam e legitimam amplos consensos sociais, os quais intentam uma substancial redução da conflitualidade e das opções políticas dos diversos segmentos da sociedade.

A qualidade é um conceito complexo, ambíguo e, por vezes, ambivalente que, enquanto constructo social, tende a assumir acepções diferentes e contraditórias, consoante a intencionalidade social. Nesta perspectiva, a narrativa da qualidade, na esfera educativa, pode traduzir um processo político sustentado por dispositivos de politicidade e socialização mas também pode representar um instrumento de difusão de políticas de *privatização da educação*.

De facto, esta diversidade de significados é reveladora da *transfuncionalidade do conceito actual de qualidade* (Estevão, 1998c).

No que respeita à profissionalidade docente, enquanto constructo social, aquela depende da acção dialéctica de diversos actores educativos, pelo que a sua conceptualização é um processo complexo e dinâmico, que envolve dimensões de ordem distinta. O discurso da profissionalidade, tal como a narrativa da qualidade, pode adoptar múltiplos, difusos e, por vezes, contraditórios significados; neste sentido, pode expressar o *empoderamento* político e simbólico do professor enquanto *transformador intelectual* ou *activista social* mas também pode significar o adestramento do professor, com vista a propósitos de carácter instrumentalista.

Sistematizando, a construção da escola, da qualidade e da profissionalidade docente tende a sofrer múltiplos condicionalismos, pelo que será imprudente e incongruente pretender formular uma imagem única de escola e uma definição universal de qualidade e de profissionalidade docente, até porque o processo educativo é assaz complexo e a classe docente é assaz heterogénea. Nesta perspectiva, escola, qualidade e profissionalidade docente tendem a ostentar diferentes imagens, de acordo com o actor educativo e o momento histórico vivenciado.

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho objectiva, partindo da pergunta de partida “Que sentidos de escola, de qualidade e de profissionalidade docente cruzam o espaço educativo da escola P.N.?”, perceber os sentidos de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente dos professores e do órgão de direcção/gestão mas também apreender possíveis conexões entre os mesmos. No que respeita às hipóteses de trabalho, afirmamos que as representações de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente diferem entre docentes e entre estes e os elementos que compõem o órgão de direcção/gestão; por outro lado, estamos convictos que existe uma articulação lógica entre a imagem de escola, o sentido de qualidade educativa e o sentido de profissionalidade docente.

Da perspectiva organizacional, o presente estudo divide-se em introdução, quatro capítulos, conclusão, bibliografia e, por último, os anexos. O enquadramento teórico que sustenta a presente investigação inclui o primeiro capítulo “Políticas Educativas, Qualidade e Profissionalidade Docente”, o segundo capítulo “Qualidade e Educação” e o terceiro capítulo “Profissionalidade Docente, Qualidade e Escola”. A investigação empírica é abordada no quarto capítulo “Metodologia Empírica”.

No primeiro capítulo, começamos por contextualizar a crise escolar e problematizar a escola enquanto *espaço de espaços*. De seguida, tratamos, ainda que brevemente, as políticas

educativas segundo diferentes racionalidades, designadamente instrumentalista e emancipatória. Por fim, discutimos a preocupação central do capítulo, análise de algumas políticas educativas, no âmbito da qualidade educativa e profissionalidade docente.

O segundo capítulo apresenta como objectivo principal a problematização de alguns dos múltiplos sentidos que a qualidade pode ostentar em contexto educativo. Sendo a qualidade um conceito característico do universo empresarial, procuramos, por um lado, compreender a emergência da qualidade na esfera educativa, traduzida, em parte, pela transferência, para a arena educativa, de valores tradicionalmente do foro empresarial como eficiência, eficácia, produtividade, mérito, competição, *prestação de contas*, lucro, concorrência, competitividade, avaliação, regulação e controlo e, por outro, discernir alguns dos sentidos, particularmente os técnico, mercantil e democrático-cívico, que o discurso da qualidade pode adoptar no campo educativo, na certeza de que estes coabitam na realidade escolar, reflectindo interesses e poderes distintos, por vezes contraditórios e conflituosos.

No terceiro capítulo, e em virtude da diversidade de conceitos relacionados com a construção da profissão docente, nomeadamente profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, encetamos por (des)construir o conceito da profissionalidade docente, com vista à sua conceptualização. De seguida, problematizamos a identidade profissional docente, convocando, por um lado, alguns factores que tendem a contribuir para a sua erosão e, conseqüente, fragilização e, por outro, alguns vectores que tendem a operar como estruturantes na (re)construção da mesma. Posteriormente, discutimos alguns dos possíveis sentidos que a profissionalidade docente pode assumir, particularmente *técnico*, *mercadorizado* e *comunicativo*. Por último, terminamos o capítulo articulando as imagens *empresa educativa*, *escola S.A.* e *escola cidadã* de escola, os sentidos técnico, mercantil e crítico de qualidade e os sentidos *técnico*, *mercadorizado* e *comunicativo* de profissionalidade docente.

No quarto capítulo, fundamentamos empiricamente a presente investigação, caracterizamos a escola privada, justificamos as técnicas de recolha de dados, definimos os objectivos e hipóteses de trabalho e, por último, procedemos à análise dos dados. No que respeita à fundamentação empírica, podemos aproximar a investigação empírica de um Estudo de Caso, com carácter meramente exploratório e descritivo. Neste quadro, optamos por uma pesquisa de pendor qualitativo, recorrendo, essencialmente, a entrevistas semi-estruturadas, no sentido de aceder a informação de carácter mais detalhado sobre as representações sociais da amostra em estudo e respectivas razões.

Ainda neste número, procedemos à caracterização, ainda que breve, da escola privada, com o intuito de perceber particularidades que possam de alguma forma facilitar a compreensão das representações de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente dos professores e do órgão de direcção/gestão. No ponto relativo à análise dos dados, a análise e discussão dos mesmos estrutura-se nas seguintes categorias: sentidos ambíguos de escola, sentidos desconstruídos de qualidade, sentidos complexos de profissionalidade docente e sentidos conectados de escola - qualidade - profissionalidade docente, objectivando uma melhor interpretação e compreensão da informação recolhida.

Em síntese, a presente dissertação principia pelo referencial teórico, no qual problematizamos as temáticas em estudo, seguido do trabalho empírico, onde procuramos perceber as representações dos sujeitos do estudo no que concerne aos sentidos de escola, de qualidade e de profissionalidade docente e termina com uma breve conclusão. Por fim, surgem a bibliografia, organizada em livros e artigos, legislação, Programas dos Governos Constitucionais e fontes consultadas na escola privada P.N., e os anexos relativos ao organograma da escola privada P.N., ao guião da entrevista ao órgão de direcção/gestão, ao guião da entrevista aos coordenadores de Departamento Curricular/professores e às transcrições das entrevistas.

1. Políticas Educativas, Qualidade e Profissionalidade Docente

A centralidade da educação na actual agenda política, económica e social prende-se, em parte, com a (re)descoberta da importância estrutural da educação no desenvolvimento da economia. Neste contexto, os processos de globalização, designadamente o económico, o qual é substancialmente constrangido pela ideologia neoliberal, veiculam profundas mudanças na economia, como refere Santos “A economia é, assim, dessocializada, o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência.” (Santos, 2001: 40).

Nesta lógica, a globalização hegemónica económica neoliberal despoleta profundas mudanças nos sistemas políticos, no que se refere à soberania e autonomia dos países periféricos e semi-periféricos, como Portugal, face aos países centrais e mesmo entre estes, ocorrendo, assim, a fragilização do velho Estado-Nação.

Por conseguinte, a esfera educacional é submetida a intensas pressões de ordem hegemónica que vão no sentido de integrar a educação na economia dos serviços, propósito que exige profundas mudanças nas práticas educativas. Surgem, então, diversas narrativas na agenda educativa, designadamente a qualidade educativa e a profissionalidade docente, enquanto mediadoras, ainda que, por vezes, tacitamente, das mudanças exigidas.

1.1. Estado, educação e escola

A conceptualização do Estado é uma problemática complexa que pode ser equacionada segundo concepções teóricas distintas. Nesta linha de orientação, Afonso (1998) problematiza o Estado segundo perspectivas pluralistas e marxistas e, a este propósito, em traços gerais, o autor escreve que, segundo as primeiras, o Estado está acima dos conflitos sociais, actuando como instrumento de neutralidade, portanto, supõem que o Estado é amplamente autónomo relativamente à sociedade; segundo as marxistas, o Estado é co-agente nos conflitos sociais, na medida em que é um instrumento de dominação e, por conseguinte, não pode ser considerado neutro relativamente à sociedade. Mais concretamente, diz Afonso,

“Se, no caso das teorias pluralistas, o Estado está acima dos conflitos sociais porque se aceita que ele representa a sociedade como um todo, nas teorias marxistas, ao contrário, o Estado está imerso nos conflitos de classe e grupos sociais [...]” (Afonso, 1998: 130).

Deste modo, podemos deduzir que a conceptualização do conceito Estado não é de toda monolítica, pelo contrário, o Estado é um conceito que tende a adoptar significados e designações diferentes segundo o autor e o momento histórico.

Segundo Estêvão (1998c), o Estado é uma instância que passou a marcar o espaço social a partir do século XV, permaneceu na ambiguidade durante o século XVI e a primeira metade do século XVII e nos finais do século XVII e princípios do século XVIII acentuou a sua intervenção em algumas áreas até aí fora da sua influência. O autor acrescenta ainda que, a partir da segunda metade do século XIX, as políticas de intervenção estatal conduziram a uma maior socialização do Estado e, neste sentido,

“O Estado, agora, passa a cumprir novas e mais amplas funções, invadindo o sector privado tradicionalmente concebido, através do controlo e da coordenação de actividades económicas privadas, através da prestação de serviços até há pouco tempo sob a alçada de entidades privadas [...]” (1998c: 33).

Portanto, o Estado foi assumindo cada vez mais protagonismo na área social e no domínio do mercado, acentuando as suas funções de intervenção e regulação social e, nesta linha, Santos propugna que “ A atenção que nos últimos vinte anos tem vindo a ser dada à questão do Estado nas sociedades capitalistas em geral resulta da expansão da actividade estatal [...]” (1985: 873-874). Quer isto dizer que a centralidade que o Estado, nos últimos tempos, tem assumido tende a dever-se à ampliação da intervenção do mesmo em áreas que até aí estavam fora do seu âmbito ou, então, menos expostas à mesma e, neste contexto, a educação tem sido, nas últimas décadas, alvo de intensas intervenções por parte do Estado.

Neste quadro, e procurando problematizar a relação Estado-educação, alguns autores advogam que o Estado tende a instrumentalizar a educação, ou seja, a conceber a educação enquanto instrumento para a consecução de um propósito, mais precisamente, a produção de *capital humano* necessário ao desenvolvimento económico e, por conseguinte, ao processo de acumulação, como presente nas palavras de Claus Offe, mobilizado por Afonso (1998), ao debruçar-se sobre as políticas educativas e formação,

“[...] elas visam, essencialmente, criar condições propícias à efectivação de relações de troca ou intercâmbio capitalistas, ou seja, condições que possam aumentar as probabilidades dos trabalhadores virem a ser empregados pelos capitalistas, dando a estes maiores oportunidades de acumular capital.” (Afonso, 1998: 132).

Por outro lado, outros propugnam, numa visão emancipatória da relação Estado-educação, a educação enquanto direito universal de todo o homem, isto é, entendem a educação como meio para o desenvolvimento pleno, holístico e integral do homem enquanto cidadão, na acepção democrática do termo, e, nesta linha de orientação, partilhamos da opinião de Afonso (1998) quando refere que não concorda totalmente com a forma de Claus Offe interpretar as políticas de educação e formação, visto que, na opinião do autor, a educação e a formação não servem apenas o processo de acumulação. Nesta perspectiva, consideramos que o Estado, em geral, e a sociedade, em particular, outorga à educação um conjunto amplo de finalidades como, por exemplo, socializadora, personalizadora, cultural, selectiva, igualizadora e profissional, ainda que umas prevaleçam relativamente a outras, ao longo dos tempos, de acordo com o contexto histórico.

A sociedade moderna incumbia à educação, particularmente à escola, diversos, por vezes, contraditórios propósitos, entre os quais a transmissão do conhecimento, de valores, de princípios e a aquisição de capacidades, competências, destrezas, disposições e atitudes, que os responsáveis políticos tentavam, conforme exequível, promover equitativamente, embora sempre sob múltiplos e diferenciados constrangimentos e pressões.

Todavia, a actual sociedade, por vezes denominada de pós-moderna¹, tende a destruir o consenso social sobre a educação, alterando o estatuto tradicional da mesma e privilegiando de forma hegemónica as finalidades da transmissão do conhecimento e aquisição de competências específicas, com a intenção de privilegiar a produção de *capital humano*. Neste sentido, a educação “[...] vista no passado como factor de unidade e integração, capaz de vencer diferenças e desigualdades sociais e económicas, está hoje a tornar-se cada vez mais numa fonte dessas mesmas diferenças e desigualdades, numa economia global que privilegia os que

¹ Na opinião de Giddens, “Longe de entrarmos numa época de pós-modernidade, estamos, antes, a iniciar uma época em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que dantes.” (2005: 2).

possuem maiores aptidões e limita as oportunidades dos que as não têm.” (UNESCO², 1998: 13).

No último quarto do século XX, a massificação da escola³ e a crise económica e financeira foram factores⁴ importantes na destabilização do consenso social sobre a educação, suscitando “[...] a representação social de que a educação escolar está em crise.” (Loureiro, 2001: 7). A sociedade, numa tentativa de justificar e legitimar a crise económica e financeira, atribuíu sérias responsabilidades à escola, ideia corroborada

“[...] por diferentes autores que consideram ser uma estratégia frequente ‘exportar as crises’ para fora do âmbito da economia, atribuindo ao sistema educativo os desaires do sistema económico, e culpabilizando as escolas e os professores pelos índices de desemprego e subemprego.” (Afonso, 1998: 118)⁵.

Correia e Matos, ao problematizar a crise escolar, responsabilizam “[...] a escolarização e a pedagogização dos problemas sociais [...]” (2001: 91), noutros termos, responsabilizam o transporte dos problemas sociais para a esfera educativa, veiculado, em parte, pela massificação da escola, ideia corroborada por Formosinho quando escreve “A crise não representa um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais.” (2009: 37).

Deste ponto de vista, Correia e Matos afirmam que “Estes problemas sociais contribuem [...] para um alargamento das áreas de intervenção da escola, ao mesmo tempo que colocam a escola e os seus profissionais perante missões impossíveis [...]” (2001: 91-92), conducentes a um sentimento de insatisfação permanente para professores e alunos. Para os professores porque, na impossibilidade de concretizarem todas as solicitações exigidas pela sociedade,

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ Na óptica de Formosinho (2009:38) resulta da ampliação da escolaridade obrigatória, onde a heterogeneidade humana opera como característica essencial. O autor entende “[...] por escola de massas ‘a nova escola secundária que se foi criando com a obrigatoriedade escolar (5.º - 9.º anos, actualmente) e a escola secundária não obrigatória (10.º - 12.º anos, actualmente), mas de frequência intensiva, quer por ser socialmente quase obrigatória para certos estratos, para a confirmação do seu *status*, quer pela expectativa de mobilidade ascendente desencadeada pela própria obrigatoriedade escolar”. (2009:38).

⁴ Melo referencia outros factores (2009: 321-336).

⁵ A propósito da estratégia *exportar as crises* Apple refere que “[...] os grupos económicos dominantes transferem para o Estado a culpa pelos efeitos maciços e desiguais de suas próprias decisões equivocadas. O Estado, então, defronta-se com uma crise bastante real de sua legitimidade. Considerando isso, não devemos de modo algum nos surpreender que o Estado, então, procure exportar a crise para fora de si.” (2002: 120).

perdem o reconhecimento social e o sentido da actividade, contribuindo para perda de identidade. Para os alunos porque a escola já não é sinónimo de emprego garantido e já não detém a exclusividade do conhecimento.

Também a UNESCO (1998) se refere aos possíveis factores que poderão estar na génese da crise escolar, enumerando as novas tecnologias, a mudança social, a conjuntura económica, a mudança nas prioridades da educação e as mudanças políticas, designadamente na ideologia dominante (neoliberal) como potenciais factores geradores da crise escolar.

De facto, a actual sociedade solicita à escola um *ciclo interminável de mandamentos* (Perelman, 2007). Todavia, a escola não vem sendo capaz de responder, positivamente, a todas as exigências, emergindo, conseqüentemente, a “crise da escola e da educação escolar”, meramente, porque é impossível satisfazer todas as solicitações: económica, social, familiar, cultural, política, ecológica, étnica, humana, cívica, democrática e pessoal, oriundas de todos os sectores da sociedade.

A este propósito, e no sentido de problematizar a crise da escola e da educação, António Nóvoa (2009) advoga que é urgente de uma vez por todas definir, restringir e (re)dimensionar as missões da escola e da educação escolar. Segundo o autor, a escola nasceu para incluir a criança na sociedade; neste sentido, durante o século XX, a criança tornou-se o centro da escola, com o objectivo de esta proporcionar “[...] à criança o que ela não tinha na sociedade.” (2009: 17), resultando uma escola com excesso de missões.

Prosseguindo, o autor defende que, actualmente, a família deve ter maior responsabilidade em questões anteriormente solicitadas à escola, pelo que é urgente “[...] que a Escola se recentre no que é *especificamente escolar*. [...] Espera-se da Escola que seja capaz de reconhecer esta realidade e de colocar no centro a cultura e as aprendizagens.” (2009: 17). Não discordando, mas questionando sobre o que devemos entender por *especificamente escolar*, partilhamos do pensamento de Freire ao entendermos a “[...] educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos económicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos [...]” (1997: 102). No mesmo sentido, porém noutras palavras, as escolas “[...] são cruciais para encorajar a educação dos alunos para a cidadania crítica, isto é, como sujeitos políticos capazes de exercer liderança em democracia.” (Giroux, 1999: 11). Neste contexto, e do nosso ponto de vista, a escola e os professores, mais que a transmissão de um currículo, suscitam a consciência crítica dos discentes e, deste modo, não incorrem na

imposição do currículo mas no discurso democrático de alternativa conducente à transformação da sociedade.

Nesta linha de orientação, concordamos com Carlos Gomes quando defende a construção de uma escola “[...] mais equilibrada, mais descontraída, mais segura na definição da sua centralidade na formação cívica e democrática das sucessivas gerações que por ela passam.” (2009: 13) e, nesta perspectiva, pensamos que a escola será tanto mais equilibrada e de maior qualidade quanto mais conseguir, politicamente, aproximar e articular algumas finalidades essenciais à actual sociedade, designadamente servir valores democráticos e cívicos em proporção aproximadamente idêntica aos valores mercantis e empresariais, ainda que, por vezes, se mostrem divorciados.

Por outro lado, admitindo que a escola possui uma função essencial na transmissão de todo um legado cultural essencial à mobilidade social dos indivíduos e “Atendendo a que a apreensão e a posse de bens culturais, considerados como bens simbólicos [...] só são possíveis para quem possui o código que permite decifrá-los ou, por outras palavras, que a apropriação de bens simbólicos pressupõe a posse dos instrumentos de apropriação [...]” (Bourdieu, 1982a: 329), então, a escola, enquanto parte do sistema de educação, deverá preocupar-se em dotar os seus alunos de disposições simbólicas necessárias à compreensão e apropriação do património cultural que transmite, indispensáveis à efectiva mobilidade social. Caso contrário, “[...] manter-se-á a estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos [...]” (Bourdieu, 1982a: 329) e a escola assumirá o seu papel de reprodutora do *statu quo*. Não obstante, a escola actual, ao sobrevalorizar a formação de *capital humano*, tende a dotar os indivíduos de saberes e competências específicas, essencialmente do foro da produção, restringindo, simultaneamente, a apropriação de códigos e instrumentos necessários ao empoderamento reflexivo crítico e, por conseguinte, à politização das realidades.

Por seu turno, ainda no que respeita à crise da escola, Apple (2001) problematiza a crise de legitimação do capitalismo, ameaçadora da acumulação de capital e das relações de dominação características, como um dos factores importantes na crise escolar. No sentido de repor a ordem dominante, o capitalismo recorre a instrumentos, designadamente à escola e políticas desenvolvidas por esta, que, ainda que subtis, são eficazes “[...] na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nas sociedades.” (2001: 50). Apesar do exposto, o autor defende que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias e relações contra-hegemónicas, particularmente “[...] ensinar os estudantes a assumirem uma

posição crítica.” (2001: 56), capazes de provocar mudanças no *statu quo*; no entanto, o autor adverte que “[...] a capacidade crítica pode também servir para desafiar o capital.” (2001:56) e, neste caso, constitui uma ameaça para o mesmo. Neste quadro, o autor deixa bem claro “[...] que a escola é um local de reprodução e produção.” (2001: 248).

Posto isto, e considerando a discussão crítica no que concerne à problemática da crise escolar, alguns autores defendem uma escola ao serviço da comunidade e similar a uma empresa (Enguita, 1999), nesta linha, há autores a sustentar “[...] tornem-se as escolas mais eficientes, crie-se mais responsabilidade no sector privado e os nossos problemas estarão resolvidos.” (Apple, 2000: 23). Contudo, em oposição, outros argumentam que a escola deve ser estruturada e centrada em valores que melhor sirvam a sociedade democrática. Neste quadro, pensamos que caberá à sociedade definir os valores e referenciais que pretende para a sua escola, facto que não será possível, como defende Dewey, “[...] sem uma definição do tipo de sociedade que pretendemos.” (2005: 47); nesta ordem de ideias, parece-nos que este aspecto poderá constituir um possível ponto de partida para a construção de uma escola que responda às exigências da actual sociedade democrática.

Uma sociedade democrática, tecnológica e do conhecimento exige, por um lado, uma escola adaptada às características e constrangimentos do actual contexto histórico político, económico e social e, por outro, professores sensíveis à nova realidade social, política, económica, cultural, humana, ecológica, democrática e cívica. Quer isto dizer que “Um novo tipo de professor, um novo estilo de acção e relação educativa são exigidos por novos contextos sociais e culturais por novos interesses e atitudes juvenis.” (Grácio, 1980, 25-26, citado por Gomes, 2009: 187), contudo, Carlos Gomes, no seu livro intitulado *Guerra e Paz na Sala de Aula*, afirma que “Entre os professores é consensual a ideia de que os constrangimentos de ordem externa à escola provocam a diminuição da qualidade pedagógica das aulas e a redução do seu empenho profissional.” (2009: 61), facto que, do nosso ponto de vista, compromete a (re)construção de uma escola capaz de responder aos actuais desafios.

Em síntese, considerando a linha de raciocínio em discussão, a escola é um espaço aberto e amplamente complexo, influenciada quer por factores externos quer por factores internos, pelo que, no nosso entender, pode e deve ser abordada segundo múltiplas e diferenciadas perspectivas. Na perspectiva do discurso neoliberal, a escola é, essencialmente, um espaço de formação de *capital humano* necessário ao desenvolvimento de uma sociedade tecnológica e de conhecimento e, neste contexto, a educação tende a servir o mercado e o

capital e a reproduzir valores, práticas sociais e habilidades exigidas pela ordem dominante (Giroux, 1992).

Não obstante, do ponto de vista crítico, a escola pode ser percebida segundo diferentes critérios; dada a sua relevância para a nossa investigação, sublinhamos a escola enquanto i) *lugar de vários mundos ou racionalidades* (Estêvão, 2004), ii) espaço de múltiplas qualidades, iii) palco de diversas profissões e iv) *esferas democráticas e espaço de possibilidade* (Giroux, 1992). Nesta linha de orientação, a escola assume-se como uma arena dialéctica onde se digladiam poderes, necessidades, expectativas e conflitos de interesses e prepara “[...] os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas.” (Giroux, 1992: 25). Perante as conceptualizações precedentes, os actores educativos, em particular docentes e órgão de direcção e gestão, sob diferentes conjunturas, podem optar por um mundo, uma qualidade e uma profissão; por outras palavras, podem mover-se entre diversas racionalidades, qualidades e profissões.

Partindo da concepção de escola enquanto *lugar de vários mundos ou racionalidades*, esta pode ser interpretada segundo diferentes imagens organizacionais (Estêvão, 2004 e 2009) e valores dominantes (quadro 1).

Quadro 1 – Relações entre mundos, imagens organizacionais e valores

Mundo escolar	Imagem de escola	Valores
<i>Mundo doméstico</i>	<i>Comunidade educativa</i>	Tradição, respeito pela família e hierarquia
<i>Mundo industrial</i>	<i>Empresa educativa</i>	Eficiência e eficácia, precisão, modernização, mérito, profissionalismo
<i>Mundo cívico</i>	<i>Escola cidadã ou sócio-crítica</i>	Igualdade, justiça social, solidariedade, interesse geral
<i>Mundo mercantil</i>	<i>Escola S.A. ou McEscola</i>	Individualismo, competição, maximização do valor para o accionista, concorrência
<i>Mundo mundial ou transnacional</i>	<i>Organização polifónica</i>	Multiculturalidade

Fonte: Estêvão (2004, 2009)

Na verdade, todos os mundos, imagens organizacionais e valores podem ser legitimados pelos sujeitos educativos. Todavia, pela sua actualidade, os mundos industrial, cívico e mercantil, respectivas imagens organizacionais e valores dominantes serão frequentemente mobilizados por nós na análise das políticas educativas e na problematização das narrativas da qualidade educativa e da profissionalidade docente.

Em traços gerais, a operacionalização dos distintos mundos, respectivas imagens organizacionais de escola e valores pode ser conduzida no sentido da consciencialização reflexiva crítica mas também no sentido da instrumentalização e endoutrinação; porém, no nosso entender, cabe à sociedade, em geral, e aos actores educativos, em particular, discernir e decidir qual a aceção a accionar na construção das políticas educativas, da qualidade educativa e da profissionalidade docente. Importa, contudo, sublinhar que, na esfera da educação, os diferentes mundos, imagens organizacionais e valores dominantes tendem a coexistir, ainda que a sua visibilidade seja condicionada pelo contexto político, económico e social vigente.

Do nosso ponto de vista, as políticas educativas e o sistema educativo manifestam a pretensão de responder, simultaneamente e com igual grau de prioridade, às múltiplas solicitações oriundas dos diversos mundos e, na tentativa de agradar “a gregos e a troianos”, produzem uma mescla de contradições, problemas e dilemas, culminando na *crise da educação*, em geral, e na crise da escola, em particular, a quem todos os segmentos da sociedade exigem qualidade nos serviços prestados.

Da perspectiva das políticas educativas, estas evoluem em resposta a tendências e transformações ocorridas na sociedade, sofrendo diferenciados constrangimentos da agenda económica, política, social, demográfica e tecnológica de uma dada época. No presente, período de hegemonia globalização neoliberal, as políticas educativas tendem a responder, sobretudo, às exigências do mercado e, por conseguinte, as suas preocupações centrais não tendem a centrar-se nos alunos, professores e ensino, mas na produção de *capital humano* com vista ao desenvolvimento económico, redução de despesas, responsabilização do sistema e indivíduos e elevação da qualidade do sistema, no sentido de produzir mais e melhores resultados (cognitivos) com menos recursos, contribuindo, deste modo, para o processo de acumulação.

Segundo Hussain, esta linha de pensamento é defendida por aqueles que partem “[...] do princípio de que a capacidade de produção de uma determinada economia [...] depende não apenas da quantidade de fábricas, máquinas, ferramentas, instalações e recursos naturais mas também da formação escolar e da sua força de trabalho.” (1982: 303); contudo, para o autor, esta é uma visão redutora do sistema educativo. No seu entender, ainda que não negando uma correlação entre as habilitações escolares e as profissões, não é correcto assumir que “[...] as relações entre o sistema educativo e a economia são puramente técnicas.” (1982: 303). Não discordando do autor, indagamos se, porventura, este propósito visa também, ainda que dissimuladamente, a transformação da educação num serviço transaccionável gerador de capital económico.

A propósito da relação entre educação e produção, Basil Bernstein teoriza a educação enquanto “[...] aparelho de distribuição de indivíduos pelas classes, que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações, não especializadas e especializadas, e disposições especializadas que têm relevância *aproximada* para o modo de produção.” (1982: 286), contudo conclui que não existe uma relação unívoca e determinante entre educação e produção. Neste sentido, o autor sistematiza: “Concordamos que a escola pode de facto *legitimar* valores e atitudes importantes para o modo de produção, mas isto não significa que estas se interiorizem

de tal forma que constituam personalidades específicas.” (1982: 288), reiterando que “[...] a educação não está em relação directa com uma base material, embora seja afectada por tal base.” (1982: 290). Nesta perspectiva, podemos deduzir que o autor se opõe ao conceito de *correspondência positiva*, na medida em que discorda da conexão directa entre educação e economia.

Posto isto, e parafraseando o relatório mundial de educação (UNESCO, 1998) intitulado por “*Professores e ensino: num mundo em mudança*”, os princípios, as intenções, as finalidades e os objectivos das políticas educativas devem ser nobres, mas, na verdade, são bastante mundanos, apresentando como intento a poupança e a redução do investimento. Segundo o mesmo relatório, as duas principais orientações para as políticas educativas (democratização e instrumentalização da educação) são dificilmente articuláveis, na medida em que assentam em pressupostos praticamente ou até mesmo inconciliáveis.

Por outras palavras, a orientação democrática prende-se com a igualdade de oportunidades, justiça social, solidariedade e mobilidade social ascendente, defendendo uma “[...] Educação para todos e Educação durante toda a vida [...]” (UNESCO, 1998: 34), enquanto a instrumentalização se preocupa com os dividendos económicos que a educação pode proporcionar, daí que “ ‘Avaliação, ‘ajustamento’ ‘eficácia’ ‘desempenho’ ‘resultados’ ‘constrangimentos fiscais’ e naturalmente ‘capital humano’ são apenas alguns sinais de como a visão produtivista penetrou nas políticas educativas [...]” (UNESCO, 1998: 34).

Face o exposto, concluímos este subcapítulo, “Estado, educação e escola”, sublinhando que a educação é um direito universal e um bem público, independentemente de ser exercida por entidades públicas ou entidades privadas; contudo, de acordo com o momento histórico vigente, é sujeita a condicionantes oriundas de lógicas distintas, como abordaremos no número seguinte.

1.2. Políticas educativas e racionalidades

As políticas educativas são construções sociais que tendem a reflectir o contexto histórico vigente. Fazendo uma breve retrospectiva, cremos poder afirmar que nas últimas décadas o discurso de democratização foi progressivamente abandonado em prol do discurso da

qualidade, concretizado através da intensificação dos processos de avaliação e de controlo e da importância atribuída à eficácia, à eficiência, aos resultados, ao mérito, à excelência e à produtividade. Não quer isto dizer que uma escola democrática não seja uma escola de qualidade, certamente significa que a acepção de qualidade da *escola cidadã* é diferente do sentido de qualidade da *empresa educativa* e *escola S.A.*. Justamente a este propósito, Enguita assinala

“A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então as coringas desse jogo.” (1999: 96).

No pós segunda guerra mundial, mais precisamente anos 50 e 60, face ao perigo eminente oriundo da proeminência da então União Soviética e em virtude do mal-estar social que alastrava no Ocidente, emerge o Estado-Providência. Esta conjuntura política, associada a um período de franca progressão económica e expansão demográfica nas décadas de 50 e 60, permitiu o desenvolvimento de sistemas educativos assentes em valores democráticos, designadamente a igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo, elemento conducente ao desenvolvimento da escola de massas e ao recrutamento de mestres docentes sem formação ou com formação inadequada, factor que mais tarde viria a contribuir (in)directamente para a desprofissionalização da classe docente.

O Estado-Providência “[...] conseguiu, em diferentes países, ser a forma política mais adequada para fazer a gestão de solicitações sociais, políticas e económicas dificilmente conciliáveis.” (Afonso, 1998: 138). Tendo por propósito assegurar a coesão social, articulava dois vectores de natureza divergente, o capitalismo e a democracia, procurando satisfazer as demandas de ambos os universos. Para o efeito, universalizou a escola massificando-a, pretendendo, por um lado, garantir a todos os cidadãos igualdade de oportunidades e possibilidade de ascender socialmente e, por outro, assegurar mão-de-obra qualificada à economia, promovendo a sua competitividade. Portanto, neste período, as políticas educativas evidenciavam preocupações com valores dominantes da *escola cidadã* e, por conseguinte, democracia, liberdade, igualdade de oportunidades, mobilidade social ascendente, justiça social e promoção dos direitos humanos eram sinónimos de qualidade.

No início da década de 70 surge a crise do petróleo e com ela a recessão económica, o desemprego, a diminuição da natalidade, a regressão no investimento público e a (re)emergência de uma nova ideologia, o neoliberalismo. Acresce que, nos anos 80, com a queda dos regimes comunista e socialista de Leste, o capitalismo deixa de estar compelido a coabitar com o bem-estar social e, conseqüentemente, torna-se hegemónico, gerando condições para a construção de políticas educativas estruturadas na excelência, no mérito, na eficácia, na eficiência e na competitividade em detrimento de políticas educativas estruturadas na democracia e nos seus valores.

Esta conjuntura internacional, aliada à proeminência da ideologia neoliberal e neoconservadora, conduziu à reconceptualização do conceito de qualidade enquanto sinónimo de excelência, de eficiência, de eficácia, de produtividade e de competitividade, norteador das políticas educativas. Para a supremacia do discurso da qualidade na esfera educativa, entendida à luz de lógicas racionalistas, contribuiu, substancialmente, a “[...] divulgação do famoso relatório intitulado *A Nation at Risk* no qual se afirmava a fraca qualidade da educação americana e se alertava para as conseqüências sociais daí decorrentes.” (Lima e Afonso, 1993: 40).

Realizado nos Estados Unidos da América, no início dos anos 80, como resposta à perda de competitividade dos Estados Unidos da América face ao crescente desenvolvimento económico do Japão, este relatório atribui ao sistema educativo as responsabilidades pela perda de competitividade do sistema económico do país, facto que conduziu a profundas reformas educativas naquele país constringidas por pressões de organizações internacionais, designadamente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que apresentava na época como “[...] ponto principal da agenda [...] no campo da educação [...] *a qualidade do ensino* [...]” (Teodoro, 2001: 150), legitimadora de lógicas de natureza economicista.

Face ao elevado investimento na educação, sobretudo, durante as décadas de 50 e 60, surge uma ávida necessidade de *prestação de contas*⁶ e de atribuição de responsabilidades que se reflectiram na construção das políticas educativas, pois

⁶ Segundo Estêvão o “[...] processo de prestação de contas (*accountability*), [pode ser] entendido como uma tecnologia pela qual os detentores do exercício do poder ficam sujeitos ao controlo público [...]” (1998b: 81).

“Não só se descobria que o adágio ‘quanto mais instrução, mais prosperidade’ não se verificara, mas além disso, face às sérias dificuldades dos jovens em encontrar um primeiro emprego, acabava-se por censurar à escola não os preparar suficientemente para a vida profissional. A relação entre a instrução e a mobilidade social já não parecia ser evidente.” (OCDE, 1989: 20).

Em meados da década de 80, e sob a hegemonia da ideologia neoliberal, a centralidade da educação, formal e não formal, reemergiu nas políticas nacionais e, conseqüentemente, as políticas educativas nacionais tenderam a favorecer a formação de *capital humano* qualificado, indispensável ao acelerado desenvolvimento da economia. Na década de 90, a educação surge como preocupação central dos governos, na medida em que, por um lado, é essencial à formação de mão-de-obra especializada e, por outro, a agenda neoliberal mostra a intenção de converter a educação num serviço da economia, factores que condicionaram substancialmente a concepção das políticas educativas segundo racionalidades instrumentalistas, favorecendo os valores dominantes dos *mundos industrial e mercantil*.

Após este breve e genérico percurso diacrónico sobre políticas educativas e racionalidades orientadoras, parece-nos importante, neste momento, sublinhar que

“[...] nos anos setenta o debate sobre a educação permanente havia decorrido no âmbito das organizações internacionais com capacidade limitada para pressionar as políticas nacionais, nos anos noventa, quando aquele ressurgiu, a UE disponha de poderes formais no campo da educação desde o TUE de 1992 e de uma esfera de influência e capacidade de intervenção nas políticas nacionais alargada [...]” (Field, 2001; Antunes, 1999, 2004a) citado por Antunes, 2008: 146).

Portanto, actualmente, as políticas educativas nacionais europeias encontram-se sob a acção de uma *rede complexa de processos* (Giddens, 2006) globalizantes e são produzidas sob intensas pressões de instituições internacionais, designadamente a OCDE, e supranacionais (União Europeia - UE) e, neste caso, Antunes afirma que “A partir de 1994, a UE assume um protagonismo-chave na definição dos contornos de um projecto de educação/aprendizagem ao longo da vida, que se torna uma estratégia política central em educação no início do séc. XXI.” (2008: 147).

As actuais políticas educativas tendem a enfatizar a uniformização dos sistemas educativos, a padronização dos processos de avaliação e os resultados e apelam amiúde à eficácia, à eficiência, ao mérito e à excelência, levando alguns autores a equacionar uma hipotética *nova ordem educacional*, resultado de intensos e complexos processos de globalização⁷.

A propósito da tendência actual para a uniformização dos sistemas educativos, Martinez (2008) afirma que a globalização das práticas educativas soluciona alguns problemas e desenvolve sistemas educativos que, aparentemente, atendem os mais desfavorecidos, mas, simultaneamente, padroniza os sistemas educativos, ignorando um universo educativo amplamente heterogéneo no que concerne ao *capital cultural* e social, incrementa as injustiças e fracassos escolares, promove a marginalização cultural dos indivíduos excluídos, impõe modelos de sociedade que discriminam as mulheres, não reconhece os jovens como cidadãos, desenvolve um modelo de progresso que promove a especulação financeira sem controlo, fomenta a exploração irracional dos recursos naturais e estimula o seu consumo exacerbado.

A *nova ordem educacional* procura interpretar e agregar as mudanças em curso na esfera educativa enquanto construção de novos modelos educacionais, caracterizados pelo aparecimento de novas relações (pedagógicas, organizacionais e institucionais), novos processos e novas instituições significativamente distintas daquelas que eram características da modernidade.

Neste contexto, a construção de novos modelos educativos, optando entre “[...] um projecto democrático-profissionalizante e um projecto competitivo-tecnológico para a educação [...]” (Antunes, 2007: 47), gera distintas consequências em território educativo, mormente no plano das finalidades e matriz axiológica da educação e no plano da formação de professores, que afectam consideravelmente a identidade e profissionalidade destes.

Sistematizando, estamos convictos de que as políticas educativas das últimas décadas têm sido marcadas pela supremacia de referenciais instrumentalistas face a referenciais

⁷ Segundo Dale “A globalização é um fenómeno ou, melhor dizendo, um conjunto de fenómenos de uma extrema complexidade, com uma complicada rede de relações com outros fenómenos em diferentes níveis, como por exemplo o nacional ou o local.” (2008: 121). De acordo com Giddens “[...] a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos. E estes operam de forma contraditória ou em oposição aberta.” (2006: 24). Giddens acrescenta que “A globalização é política, tecnológica e cultural, além de económica. Acima de tudo tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação, registado a partir do final da década de 1960.” (2006: 22).

democráticos. Por conseguinte, vários autores têm problematizado as suas implicações para a educação, enquanto direito universal, e para os indivíduos, enquanto cidadãos.

Neste sentido, Giroux (1992), criticamente, caracteriza o discurso hegemónico que sustenta as actuais políticas como aquele que serve os interesses tecnocráticos, que promove a cultura integradora, onde tensões e conflitos entre grupos dominantes e subordinados são superados harmoniosamente, que constrói um currículo defensor de uma *cultura comum* e que entende o conjunto diversificado de alunos como um *corpo unitário*, instrumentos que, simultaneamente, acentuam desigualdades preexistentes, geram novas assimetrias e legitimam a escola reprodutora cultural e socialmente.

No que respeita ao papel do professor, o autor alerta para o facto da ideologia hegemónica, por um lado, operar enquanto instrumento de mudança de práticas educativas e, por outro, legitimar o papel dos professores como funcionários burocráticos que implementam e executam o currículo aprioristicamente concebido por especialistas, neutralizando o papel do professor como *intelectual transformador*. Quer isto dizer que, no nosso entender, o discurso hegemónico tende a desvalorizar a dimensão política da docência, a não considerar a relação entre conhecimento e poder, nomeadamente na escola, e a não reconhecer o poder “[...]como uma força dialéctica, cujos modos de operação não são apenas repressivos [...]. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor.” (Giroux, 1992: 41).

Concluindo, após esta breve e genérica incursão pelas políticas educativas e racionalidades orientadoras, onde pretendemos discernir, diacronicamente, tendências no plano educativo, analisaremos, de seguida, de modo mais concreto, algumas políticas educativas em Portugal, no âmbito das narrativas da qualidade educativa e da profissionalidade docente, dada a sua centralidade no presente estudo.

1.3. Políticas educativas em Portugal

Em Portugal, as políticas educativas, ao longo do século XX, evoluíram em conformidade com o contexto político, económico e social vigente. Durante o regime do Estado-Novo, a escola sofreu mudanças, ocorrendo, num primeiro momento, a destruição da escola republicana; num

segundo momento, o desenvolvimento da escola nacionalista pautada por uma visão educacional extremamente redutora e, num terceiro momento, face ao atraso educacional de Portugal em relação à Europa, a democratização da escola, no âmbito do acesso e aumento da escolaridade obrigatória, a fim de qualificar os cidadãos para recuperação do atraso económico. Portanto, neste último momento, as relações entre a escola e o trabalho tornaram-se mais estreitas.

A revolução de Abril de 1974, por seu turno, permitiu encetar o caminho rumo à construção de uma escola democratizadora, pelo menos no que respeita ao acesso, passando a existir igualdade de acesso para todos os cidadãos, independentemente da classe social. Não obstante, no que respeita à igualdade de sucesso, na verdade, é uma questão que ainda hoje merece a atenção cuidada dos sociólogos da educação.

A 14 de Outubro de 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, que opera como pedra angular do nosso sistema educativo, isto é, estabelece o quadro geral do sistema educativo (artigo nº 1, alínea 1). Em traços gerais, e fazendo uma leitura reflexiva, parece-nos que a lei revela preocupações globais de pendor democrático e humanístico, valorizando lógicas críticas e emancipatórias, mas também cremos poder afirmar haver artigos que manifestam preocupações tendencialmente instrumentalistas.

Neste sentido, a LBSE, no primeiro capítulo, “Âmbito e princípios”, acciona efectivamente uma educação de matriz axiológica democrática como atestam os artigos nºs 1 e 2 onde se prescreve, sublinhando apenas algumas alíneas, uma educação “[...] orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (artigo nº 1, alínea 2); a promoção da “[...] democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.” (artigo nº 2, alínea 2) e “[...] o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (artigo nº 2, alínea 4).

A propósito da dimensão humana do trabalho, partilhamos do pensamento de Pires, nos seus comentários à LBSE, quando refere que

“[...] fica entendido que, na relação indivíduo/trabalho, aquele não se subordina a este; não se procura a formação do indivíduo com vista à sua adequação ao trabalho, mas antes este se deve adequar à dimensão humana.” (1999: 26).

No entanto, quando consideramos a lei, no que concerne aos objectivos do ensino secundário (artigo nº 9), emerge a preocupação, bastante acentuada, de preparação dos alunos para a vida produtiva, facto que, no nosso entender, pode traduzir a vertente economicista da educação, isto é, o ensino secundário, não sendo escolaridade obrigatória, pode estar mais susceptível à instrumentalização da educação.

A profissionalidade docente é abordada na LBSE na dimensão da formação de professores. Mobilizando os artigos nºs 30 e 31, entendemos a formação como um mecanismo que promove o desenvolvimento de uma profissão criativa, crítica, autónoma, reflexiva, participativa e responsável, estruturada na articulação entre teoria e prática, contribuindo para o *empoderamento* dos professores.

Por outro lado, o artigo nº 35 (alínea 2) ao consignar que a formação contínua deve “[...] assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais [...]”, parece valorizar essencialmente a dimensão da execução e implementação de decisões em detrimento da dimensão política do professor, dito doutro modo, não nos parece que valorize a participação activa dos professores no plano da construção do conhecimento e no plano da decisão e concepção, na esfera educativa.

O recurso ao conceito da qualidade da educação, embora não seja exaustivamente accionado pela LBSE, surge com maior clareza no artigo nº 44 (alínea 1c), âmbito da administração do sistema educativo, onde é declarado que cabe à administração central a função de “Inspeção e tutela, em geral, com vista, designadamente, a garantir a necessária qualidade do ensino [...]”. Face ao declarado, podemos percepcionar que a qualidade do ensino depende da inspecção, noutros termos, da avaliação continuada como refere o artigo nº 49 (alínea 1), acentuando que esta deve incidir sobre “[...] aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda de natureza político-administrativa e cultural.”, operacionalizada pelos peritos em educação, pela estatística, pelos inspectores e pelas estruturas externas, entidades que tendem a operar e problematizar segundo lógicas meramente instrumentalistas.

Na nossa perspectiva, pensamos que a alínea 1 do artigo nº 49 pode reflectir a intenção do Estado de monitorizar a globalidade das práticas educativas e, por conseguinte, controlar e regular o sistema educativo, particularmente, professores e escolas, promovendo a sua responsabilização; por outras palavras, promovendo mecanismos de *prestação de contas*. Neste contexto, Pires alerta para possíveis intenções da avaliação do sistema quando escreve que

“O conceito de avaliação do sistema educativo constitui uma das inovações da Lei. A ideia de que o sistema educativo deve ser objecto de avaliação, não só em relação aos meios, recursos e funcionamento, mas sobretudo em relação aos respectivos resultados, constitui novidade [...]” (1999: 100).

Em síntese, cremos poder afirmar que, em 1986, embora o paradigma estruturante da LBSE e, por conseguinte, do sistema educativo fosse a democratização do ensino, parece já estarem presentes interesses de ordem economicista que, nas décadas seguintes, se foram ampliando e acentuando, desviando o paradigma *educação-democratização* para a esfera do binómio *educação-modernização*, e, nesta ordem de ideias, Lima advoga que

“Desde logo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) se nos afigura ambígua no que toca a importantes aspectos da administração da educação, tendo permitido interpretações mais restritas ou mais avançadas [...]” (Lima e Afonso, 2002: 65).

Durante o período de normalização, que, de acordo com Stoer, “[...] repõe a *Escola Meritocrática*, iniciando em Portugal a sua fase de consolidação.” (2008d: 156), surge uma *nova agenda educacional* em Portugal. Neste quadro, Correia, Stoleroff e Stoer (1993) assinalam dois discursos ideológicos dominantes na década de 80: primeiro, a temática da igualdade de oportunidades, porém, no sentido meritocrático, isto é, assegura o acesso à escola, contudo não garante o sucesso educativo; segundo, a temática da modernização que enfatiza a relação escola-produção, apelando ao desenvolvimento autónomo do indivíduo associado à valorização das novas tecnologias de informação e comunicação.

No que toca às novas tecnologias, se por um lado, são, seguramente, potenciadoras de desenvolvimento individual e colectivo, por outro, podem potencializar a individualização dos ritmos de trabalho e promover uma nova divisão do trabalho, transformando os indivíduos em *capital humano* autónomo e altamente qualificado.

Ainda na perspectiva dos autores, a retórica da modernização apela a um esforço colectivo nacional promotor de coesão nacional e legitimador da redução da conflitualidade, ainda que ocultando as tensões sociais. Ideia também expressa por Correia, em trabalho posterior, ao sustentar que “[...] a ‘ideologia da modernização’ procura alcançar um amplo consenso social ocultando as suas opções societais.” (1999: 94).

Para Lima, o discurso da modernização “[...] significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso [...]” (1994: 120). Quer isto dizer que as políticas educativas portuguesas reger-se-ão, ainda que subtilmente, por valores e princípios de carácter gestionário, economicista e mercantil, comprometendo a dimensão política da educação. Justamente a este propósito, Lima e Afonso advogam que “Em Portugal, a política educativa evidencia nos últimos anos um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização.” (1993: 33).

Nesta linha de raciocínio, parecem-nos correctas as palavras de Clímaco quando afirma que “As actuais políticas de reforma educativa, mais do que dinamizar ou revitalizar a escola, visam a mudança das práticas pedagógicas.” (1992: 14), o que, no nosso entender, significa o desvio das preocupações centrais da educação da dimensão democratizadora para a dimensão técnica. Quer isto dizer que as reformas educativas, mais do que veicular conteúdos, podem operar como instrumento eficaz de mudança nas práticas educativas quotidianas, com vista à consecução de determinados fins.

Corroborando a ideia anterior, e considerando o elevado grau de ambiguidade do conceito de modernização, Afonso admite que este pode assumir sentidos distintos⁸ e, nesta ordem de ideias, escreve que a modernização também passa “[...] por uma mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades [...] processo para o qual o contributo da educação é considerado fundamental.” (1998: 218-219). Posto isto, tendo em conta que a ideologia da modernização é característica do meio empresarial e considerando a análise e os autores anteriormente mobilizados, parece-nos que a arena educativa tenderá a orientar-se segundo os princípios da eficácia, eficiência, lucro, mérito e da coesão, os quais sustentarão a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades.

No que respeita à problemática das ideologias no domínio educativo em Portugal, Correia (1999) ao problematizar “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”, distingue quatro ideologias: democratizante, democrática, modernização e inclusão, associadas a quatro definições de educação, respectivamente, política, jurídica, economicista e organizacional.

⁸ Também Estêvão (2001) afirma que a ideologia da modernização pode apresentar distintas leituras, pode actuar como princípio regulador, como dispositivo mercantil, como instrumento económico ou pode visar desígnios sociais.

A ideologia democratizante traduz preocupações com a governabilidade das escolas, nomeadamente, gestão de conflitos e tensões contraditórias e onde a normatividade não se impõe à subjectividade. Por seu turno, a ideologia democrática enfatiza a dimensão normativa a fim de assegurar a ordem educativa jurídica e legal e, neste sentido, subjuga-se o individual ao colectivo.

No que toca à ideologia da modernização, como já referenciámos, valoriza a dimensão economicista onde preocupações como a eficácia, padrões de qualidade e educação para o trabalho se sobrepõem às preocupações democráticas. Nesta lógica, o discurso da modernização, enquanto estratégia de gestão económica, promove a utilidade económica da educação e procura redefinir e reconstruir as relações entre a educação e o trabalho onde “[...] a formação para a cidadania se subordina à formação para o trabalho encarado exclusivamente como uma actividade instrumental, [...]” (Correia, 1999: 94), posição antinómica à Lei de Bases do Sistema Educativo, como anteriormente referido.

Por fim, a ideologia da inclusão que, enquanto estratégia de gestão social, enfatiza a utilidade social da educação na ocultação das reais assimetrias e injustiças sociais e obtenção de consensos sociais indispensáveis à redução da conflitualidade; nesta perspectiva, visa adestrar os sujeitos no sentido de percepcionarem as desigualdades como diferença e diversidade. Neste quadro, o discurso ao privilegiar as dimensões organizacionais no espaço educativo “[...] como organização reticular de escolas ou de comunidades educativas autonomizadas – seria capaz tanto de gerar respostas adequadas à diversidade de interesses dos destinatários, como assegurar a conciliação de interesses contraditórios.” (Correia, 1999: 100). Sistematizando, as lógicas de utilidade social pretendem justificar as desigualdades, agora percepcionadas como diversidade que deve ser respeitada e tolerada com vista à redução da conflitualidade.

Outro aspecto importante sublinhado por Correia (1999), alocado à retórica da inclusão, refere-se ao processo de pedagogização da sociedade que terá contribuído para a erosão da profissionalidade docente. Neste sentido, o autor defende que

“[...] um alargamento da importância simbólica da pedagogia, não assegurou a revalorização social daqueles que fazem da pedagogia o símbolo de distinção da sua profissão.” (1999: 102).

Neste contexto, o autor afirma que, num primeiro momento, os professores

“[...] se viram desapropriados do valor simbólico dos saberes que asseguravam a sua distinção social.” (1999: 102).

Noutros termos, se os alicerces de uma profissão são os seus saberes específicos que os distingue das restantes profissões e sustentam a identidade da profissão, então, o alargamento dos mesmos a outros segmentos da sociedade contribui para a perda de sentido da profissão percebida pelos seus actores, isto é, contribui para a desconfiguração da profissão, conducente a uma crise de identidade e de legitimidade.

Num segundo momento, o autor evoca a ampliação das missões sociais atribuídas à escola como alavanca suscitadora de um sentimento de responsabilização individual nos professores; noutros termos, “[...] concorrem para que a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, como uma profissão permanentemente deficitária onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas.” (1999: 103), gerando insatisfação pessoal permanente que, embora não determinante, é certamente importante na desmoralização e desmobilização dos professores, como já referimos no subcapítulo 1.1..

Ainda na ideologia da inclusão, Correia problematiza a tendência das políticas educativas para construir consensos em torno da autonomia das escolas, alertando para a implementação de alguns propósitos dissimulados. A este propósito, o autor consigna que “[...] o consenso em torno da autonomia das escolas e da sua organização reticular tende, não só, a ocultar a cristalização das tendências para que a autonomia seja pensada enquanto responsabilização dos actores educativos pelo funcionamento de um campo cujo controlo lhes escapa, como também a ocultar as relações de poder no campo educativo.” (1999: 103-104).

Partindo da apreciação, ainda que breve, das ideologias da modernização e da inclusão⁹, questionamos se os actuais discursos da qualidade educativa e profissionalidade docente não podem ocultar propósitos idênticos?

⁹ A propósito das ideologias da modernização e inclusão estamos em crer que, na verdade, um dos intentos visa a transferência para a área política e educacional de “[...] novos conceitos e mitos da ordem institucional do mercado, designadamente aqueles que se prendem com a eficiência, com a responsabilização, com o controlo, com a concorrência e com a qualidade.” (Estêvão, 1998b: 72)

Afonso (1998) considera que a reforma educativa que ocorreu em Portugal entre meados dos anos 80 e meados dos anos 90 operou como um projecto político marcado por valores democráticos, mas também já igualmente condicionada pelas supostas exigências de um outro período onde Portugal (re)define o seu lugar na economia mundial, tendo em consideração a integração na Comunidade Económica Europeia (CEE). “Por estes motivos, a reforma educativa surge e desenvolve-se como um projecto político relativamente ambíguo.” (1998: 205).

Neste quadro, Afonso defende que, ao longo da década (meados anos 80 a meados anos 90) de governação sustentada pelo Partido Social-Democrata (PSD), o campo educacional configura-se segundo um *neoliberalismo educacional mitigado*, porque pretende “[...] continuar a expandir o Estado em termos da realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública, mas simultaneamente, tentar reduzir esse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino [...]” (1998:210). Por outro lado, o autor escreve que na esfera política oficial, entre meados dos anos 80 e meados dos anos 90, emerge o discurso da modernização, “[...] que apesar de ambíguo, passou a constituir uma das temáticas estruturantes do discurso educativo.” (1998: 217-218). Neste contexto, o autor sublinha que “[...] não deixa de ser interessante constatar a novidade de algumas nuances discursivas no Programa do XII Governo que vão mais no sentido de enfatizar primeiro a necessidade de modernização da própria educação e do sistema educativo [...]” (1998: 221).

A este propósito, Afonso cita o Programa do XII Governo Constitucional que refere que “O desenvolvimento, a expansão e a modernização do sistema educativo nacional orientar-se-á por critérios de qualidade, inovação e de eficácia na utilização dos recursos.” (1992: 38 citado por Afonso, 1998: 223), reemergindo, deste modo, o discurso da qualidade, ainda que ressemantizado, uma vez que o mesmo já fora outrora convocado, embora com diferentes significados, isto é, traduzindo preocupações do foro mais democrático, designadamente igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso da educação, como refere Stoer

“Numa entrevista concedida em 1976, o então ministro da Educação, Sottomayor Cardia, membro do Partido Socialista, defendeu que as duas maiores prioridades para o sistema de educação português [...], eram: 1) melhorar a qualidade de ensino; e 2) tornar as escolas portuguesas mais aptas a responder ao mercado de trabalho.” (2008b: 107).

Durante a legislatura do XII Governo Constitucional, a aprovação do “Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação” (Despacho 113/ME/93) reflecte a preocupação dos responsáveis políticos com a qualidade da educação, estruturada na qualificação dos actores educativos, sobretudo professores e escolas, como referido na noção de “Sistema de Incentivos”. O documento, no conjunto das nove medidas propostas no ponto 7 da parte II do anexo ao regulamento do “Sistema de Incentivos à Qualidade”, valoriza a importância da profissionalidade dos professores na consecução da qualidade educativa. Particularizando, cremos que, por exemplo, as medidas, designadamente “Medida 1 – organização de seminários locais e sub-regionais para troca de experiências e análise de questões pedagógicas e didácticas [...] Medida 3 - bolsas de curta duração para professores e educadores ou para equipas docentes no País e na Europa [...] Medida 4 – realização de feiras sub-regionais de apresentação de materiais pedagógicos e de projectos educativos [...]”, podem significar a politização da profissionalidade dos professores, fomentando uma intervenção mais criativa, activa e crítica; mas, por outro lado, podem também traduzir a despolitização da profissão através da cooptação dos professores em torno de uma maior dedicação e intensificação do trabalho, pretendendo a construção de consensos sociais sob os argumentos da competência, da excelência e da autonomia.

O Despacho 113/ME/93, de 1-6, é revogado e substituído pelo Despacho 23/ME/95, no qual o “Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação” é reorganizado “[...] com vista à sua simplificação e flexibilização de modo a criar condições para uma resposta mais eficaz e equilibrada ao empenho e à motivação [...]” e definido enquanto “[...] um conjunto articulado de medidas de apoio à inovação educacional que contribua para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.”. Tendo em conta o conjunto de termos mobilizados (simplificação, flexibilização, empenho, motivação), característicos da esfera empresarial, parece-nos presente o deslocamento do “Sistema de Incentivos” para a esfera instrumental da qualidade da educação, tendência concordante com o seguinte pensamento:

“Desde o início dos anos 90 que as políticas educativas nacionais se têm caracterizado por uma preocupação crescente com a qualidade [...] cada vez mais, a qualidade e a relevância educativas se definem por referência aos resultados da aprendizagem dos alunos.” (UNESCO, 1998:62).

Posto isto, cremos poder inferir que, de modo geral, desde meados dos anos 80 a meados dos anos 90, as políticas educativas, no âmbito da qualidade e profissionalidade, tenderam a desviar-se para a matriz axiológica de pendor instrumental.

Considerando a linha de raciocínio em discussão, a questão que nos parece importante abordar, ainda que de forma sucinta, numa breve incursão sobre alguns documentos políticos, desde meados da década de 90, reside no estudo dos discursos da qualidade educativa e profissionalidade docente no sentido de procurar discernir possíveis intenções quando mobilizados no âmbito de algumas políticas educativas.

Apreciando, em traços gerais, os *Programas dos Governos Constitucionais* (XIII, XIV, XV, XVI e XVII), no que diz respeito à educação, julgamos poder concluir que o discurso da qualidade educativa mostra-se comum e explícito, sendo frequentemente mobilizado o termo qualidade, por vezes, exaustivamente. Já no que toca ao discurso da profissionalidade docente, este, ainda que presente, não se revela explicitado e não parece mobilizado à exaustão como o da qualidade. Face o propósito da presente investigação, decidimos dedicar particular importância aos Decretos-Lei nº1/98 de 2 de Janeiro, 115-A/98 de 4 de Maio, 15/ 2007 de 19 de Janeiro, 75/2008 de 22 de Abril e 270/ 2009 de 30 de Setembro e, neste quadro, destacaremos, sobretudo, os Programas dos XIII e XVII Governos.

No Programa do XIII Governo (1995), sustentado pelo Partido Socialista (PS), escreve-se que as orientações centrais da política educativa assentam na humanização da escola, na democratização das oportunidades educativas e na construção da qualidade. Uma possível leitura destas pode adoptar a senda dos princípios orientadores aludidos na *Proposta Global de Reforma* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Neste quadro, pretende-se “Uma filosofia de educação que assente na pessoa do educando [...]” (CRSE, 1988: 11), no sentido de promover uma educação humanizada e democratizada, isto é, preocupada em outorgar o desenvolvimento holístico e integral do indivíduo, dotando-o de capacidades que lhe permitam compreender a realidade e tomar posição na mesma, alicerçada na liberdade, na autonomia, na democracia, na solidariedade e na mudança. Neste contexto, qualidade educativa é sinónimo de igualdade de oportunidades de acesso aos diversos segmentos do sistema educativo e igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

Não obstante, outras leituras são possíveis e, neste sentido, as orientações centrais da política educativa do Programa do XIII Governo, ainda que almejem intenções emancipatórias, quando operacionalizadas podem passar a adquirir natureza instrumental; neste âmbito, a

qualidade tende a expressar preocupações associadas a aspectos característicos da esfera empresarial, como *prestação de contas (accountability)*¹⁰, motivação individual, gestão racionalizada, os quais, não sendo termos neutros, quando inscritos nas políticas educativas podem traduzir a presença de valores e princípios economicistas.

A temática da humanização da escola é referenciada nas grandes orientações; contudo, tende a ser mobilizada reflectindo preocupações essencialmente no plano dos recursos materiais. Nas grandes orientações também é visível a convocação do discurso da igualdade de oportunidades, todavia, uma vez mais, a questão reside no sentido do discurso, pois tanto pode adoptar o da meritocracia como pode ostentar o da democratização.

É ainda visível a tónica atribuída à convocação da sociedade civil na participação do processo educativo, facto que pode indiciar maior desresponsabilização e desinvestimento do Estado e, simultaneamente, maior regulação. Neste contexto, parece-nos importante problematizar as eventuais parcerias, pois, se por um lado, podem significar a participação cívica e crítica e a partilha de responsabilidades no âmbito da decisão e concepção no sentido de democratizar a escola, por outro, também podem traduzir uma porta de entrada aos valores e princípios empresariais e mercantis, contribuindo para o estreitamento da relação educação - mão-de-obra qualificada.

Em contrapartida, as grandes orientações do Programa do XIII Governo para a profissionalidade docente mostram-se ténues. Os professores são referenciados no grupo dos parceiros educativos, não merecendo qualquer destaque especial; nesta lógica, os professores são chamados à participação e negociação conjuntamente com os demais parceiros sociais. Por outro lado, nas medidas de natureza geral é referenciada a garantia de um processo de formação contínua de professores articulado com as necessidades profissionais, as quais podem ser entendidas no plano mais restrito da execução e implementação ou podem ser analisadas no plano mais amplo da decisão e concepção.

Neste quadro, o Programa do XIII Governo refere, entre as medidas de natureza geral, a reforma da autonomia das escolas e a revisão negociada do Estatuto da Carreira Dos Educadores e dos Professores como fundamentais na consecução dos propósitos do mesmo. Nesse sentido, durante a legislatura, o governo produziu o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar

¹⁰ Os designios da ideologia e das técnicas de *accountability* visam o aumento da competitividade e lucro (Apple, 2002: 110). Deste ponto de vista, pode outorgar uma educação ao serviço da competitividade, concorrência e lucro.

e dos Ensinos Básico e Secundário) e os Decretos-Lei nºs 105/97 de 29 de Abril e 1/98 de 2 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores).

No Decreto-Lei nº 115-A/98 é frequente a alusão aos conceitos qualidade e igualdade de oportunidades, explicitados, em várias expressões, como as presentes no artigo nº 4 (alínea 2):

“No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se: [...] A qualidade do serviço público de educação prestado; [...] A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.”.

No nosso entender, e atendendo ao cômputo geral do Decreto-Lei, os conceitos tendem a ser mobilizados segundo um sentido de certa forma ambíguo, podendo assumir significados diferentes e até contraditórios, pois, se por um lado, a autonomia pode significar a partilha de responsabilidades na decisão, na concepção e na construção da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, contribuindo para a melhoria da qualidade num sentido mais democrático, por outro, também pode traduzir um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades.

Acresce que o Decreto-Lei nº 115-A/98 abre portas às direcções individuais para os estabelecimentos de educação (artigo nº 15), possibilita a organização de estruturas de orientação educativa “[...] no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.” (Artigo nº 34, alínea 1) e, ainda, possibilita, conforme o artigo nº 48 (alíneas 3a e 3d), a

“Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos; [...] reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação.”.

Deste modo, tendo em conta os artigos referidos, estamos em crer que o regime de autonomia, administração e gestão pode favorecer a intensificação da regulação e controlo dos estabelecimentos escolares por parte do Estado e, ainda, promover uma autonomia enquanto intensificação de responsabilidades no sentido da execução e implementação.

No que respeita ao(s) papel(éis) do professor, o Decreto-Lei nº 115-A/98 revela-se, a nosso ver, algo redutor. A profissionalidade não é um conceito claramente accionado e a referência aos professores faz-se, essencialmente, enquanto elementos integrantes da administração e gestão das escolas, sublinhando a necessidade de formação adequada para aqueles que executem funções de administração e gestão, o que nos parece uma medida excludente para com os restantes professores, no que toca ao direito à formação no domínio da gestão.

Importa sublinhar que o desenvolvimento dos professores, enquanto agentes educativos primordiais na consecução da autonomia e da qualidade da educação, não é enfatizado no documento, facto que nos leva a admitir que a acção dos professores, enquanto agentes políticos, tende a ser secundária. Em contrapartida, a sistemática referência a outros agentes educativos (pais, alunos, autarquias e outras entidades sociais) pode indiciar a construção de uma estratégia conducente a um maior controlo sobre os professores através do princípio de regulação da comunidade.

O Decreto-Lei nº 1/98, no preâmbulo, consagra que “Os educadores e os professores desempenham um papel essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.” e, neste sentido, veicula o reforço da profissionalidade docente, particularmente no âmbito do processo de avaliação de desempenho. Neste quadro, uma das questões que nos parece importante problematizar reside no sentido da profissionalidade docente accionada a fim de contribuir para a concretização da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Considerando os deveres dos professores mencionados no artigo nº 10 do decreto supracitado, a construção da profissionalidade pode pautar-se por critérios de ordem mais democrática, pois constitui dever do professor, entre outros, contribuir para a formação holística e integral do indivíduo, potencializando capacidades, autonomia, criatividade e poder crítico, com vista à formação de cidadãos cívicos e democraticamente responsáveis e, ainda, contribuir para a reflexão individual e colectiva das práticas educativas. Por outro lado, a estruturação da carreira docente assenta em critérios de indiferenciação, permitindo a construção de um grupo profissional não hierarquizado, facto que potencializa maior coesão e maior poder de negociação. Acresce que o processo de avaliação de desempenho, estruturado na produção de um documento de reflexão crítica de carácter global, possibilita a reflexão crítica das práticas educativas do docente e, por conseguinte, a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes, como referido na alínea a) do nº 3 do artigo 39 do mesmo decreto.

O Programa do XIV Governo, também apoiado pelo Partido Socialista, no âmbito da educação, evoca o atraso educativo e da qualificação profissional de Portugal e as repercussões pessoais e sociais do desemprego para justificar a construção de uma política educativa em função da qualificação profissional, do emprego e das necessidades do mercado de trabalho; quer isto dizer que o Programa de Governo tende a sobrelevar a dimensão instrumental da educação quando, por exemplo, afirma:

“Promover um emprego de qualidade, melhorar a produtividade e desenvolver as políticas activas de emprego.” (*Programa do XIV Governo Constitucional*, 1999: 20).

“A melhoria da produtividade da economia e da sociedade exige progresso na qualidade e na relevância das aprendizagens, forte aposta nas vias tecnológicas, profissionais e artísticas no secundário e maior ligação das escolas à vida activa.” (*Programa do XIV Governo Constitucional*, 1999: 21).

A mobilização frequente de termos como qualidade e vida activa, a referência à avaliação dos alunos do ensino básico e secundário enquanto “[...] elemento regulador das aprendizagens [...]” (*Programa do XIV Governo Constitucional*, 1999: 23-22), o reforço das ciências experimentais, da matemática, da língua materna, das línguas modernas e das novas tecnologias, o reforço da dimensão profissionalizante do ensino, o desenvolvimento de novas formas de administração e gestão das escolas e o enfoque na aquisição de competências são alguns dos motivos consignados no Programa do XIV Governo que nos levam a crer no desvio da educação da esfera democratizadora para o domínio do mercado. Acresce que, quando comparamos os Programas dos XIII e XIV Governos, constatamos que, neste último, o conceito igualdade de oportunidades e outros conceitos indicadores de preocupações de natureza democrática são menos frequentes.

Ainda no que concerne ao conceito da profissionalidade docente, não tão frequentemente repetido como o conceito da qualidade, aquele prende-se basicamente com a dimensão da formação e, neste quadro, o Programa de Governo declara que o

“Prosseguimento do programa de formação continua de educadores e professores e desenvolvimento de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente através da consagração de planos individuais de formação no

âmbito do processo de avaliação de desempenho; Diversificação de perfis profissionais e reforço da formação especializada de docentes visando a qualificação para o desempenho de cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas [...]” (*Programa do XIV Governo Constitucional*, 1999: 26).

No nosso entender, o discurso anterior revela essencialmente preocupações individualistas, técnicas e funcionais na construção da profissionalidade docente, configurada no isolamento, hierarquização e especialização da classe docente. A partir da análise da ideia exposta não nos parece que a criatividade, reflexividade e politicidade do professor mereçam primazia.

O Programa do XV Governo, apoiado pelo Partido Social Democrata, referencia explicitamente a qualidade da educação e a profissionalidade docente nas dimensões da avaliação e formação. Na nossa óptica, e estabelecendo uma análise comparativa com os Programas de Governo anteriormente analisados, este é o Programa de Governo que mais parece, pelo menos de forma mais aberta, veicular medidas conducentes a uma qualidade da educação e profissionalidade docente de pendor mais instrumental.

Nesta perspectiva, o Programa de Governo considera essencial introduzir na prossecução da qualidade “[...] uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos, que tenha consequências no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano.” (*Programa do XV Governo Constitucional*, 2002: 107-108), a qual pode ser percebida como meio para o desenvolvimento holístico de instituições e indivíduos, mas também pode ser entendida como meio para obtenção de melhores resultados, conducente ao desenvolvimento de políticas de comparação e de *privatização* da educação. Posto isto, e considerando alguns pontos referenciados no Programa de Governo,

“O quase monopólio da escola pública que hoje existe, em todos os níveis de ensino não é o modelo desejável. Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a limitações no seu funcionamento e na sua cultura que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem que toda a população sustenta.” (*Programa do XV Governo Constitucional*, 2002: 109)

“[...] a avaliação do desempenho das escolas, com publicitação de resultados e criação de um sistema de distinção do mérito [...] o lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, da matemática e das ciências [...] a adopção de

exames nacionais [...] o desenvolvimento do sistema de avaliação aferida [...] a promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional [...] a criação de condições para a modernização e profissionalização da gestão dos ensinos de estabelecimento, simplificando processos, clarificando responsabilidades e prestigiando a figura do Director de Escola [...]" (*Programa do XV Governo Constitucional*, 2002: 109-110-111),

acreditamos que a dimensão empresarial e mercantil da educação e da avaliação tende a prevalecer sobre a vertente democratizadora, pois a publicitação dos resultados possibilita, primeiro, a política de *prestação de contas* e a responsabilização dos actores, apesar de não deterem o real poder de decisão e do processo educativo ser condicionado por inúmeras variáveis qualitativas não mensuráveis; segundo, a intensificação da desresponsabilização do Estado e a intensificação do controlo sobre o sistema de educação; e, terceiro, a política de comparação que promove o desenvolvimento de políticas de livre escolha.

Finalizando a nossa sucinta incursão pelo Programa do XV Governo, cremos que este, pelo menos aparentemente, expressa a importância dos professores e desenvolvimento da sua profissionalidade na consecução da qualidade da educação, na medida em que defende a valorização do estatuto docente, o prestígio da profissão e as mudanças no recrutamento de professores no sentido de seleccionar os mais competentes em termos pedagógicos e científicos. Por outro lado, admitimos que o desenvolvimento da profissionalidade docente assenta sobretudo em valores e princípios de cariz técnico, pois o Programa de Governo tende a orientar a formação contínua para o domínio das tecnologias da informação e do multimédia.

O Programa do XVI Governo, também ele sustentado pelo PSD, segue a mesma linha de orientação do Programa de Governo anterior, com vista ao desenvolvimento de uma educação de qualidade estruturada predominantemente nos resultados.

O Programa do XVII Governo, apoiado pelo PS, tal como escrito em outros Programas de Governo, evoca o atraso educativo português face aos padrões europeus para conseguir a educação de qualidade para todos. Defende como essencial o desenvolvimento pessoal e cívico de cada indivíduo para Portugal superar o desafio da produtividade e competitividade da economia e sublinha a "[...] plena consciência da educação como factor insubstituível de democracia e desenvolvimento." (*Programa do XVII Governo Constitucional*, 2005: 42). Deste modo, evidencia, simultaneamente, preocupações democráticas e economicistas, no entanto, admitimos que algumas preocupações de natureza democrática possam visar fins de carácter economicista.

Acrescenta ainda que “As propostas apresentadas para esta legislatura inscrevem-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa: fazer da sociedade da informação e conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica.” (*Programa do XVII Governo Constitucional*, 2005: 42), facto que tende a reflectir o constrangimento das políticas educativas nacionais por instituições supra-nacionais (União Europeia), por um lado, e o enfoque das mesmas na vertente instrumental da educação, por outro.

Como já assinalámos anteriormente, as pressões externas sobre as políticas nacionais educativas não são de agora, e como referencia Antunes: “No que toca à educação, há uma concordância significativa entre os autores, no sentido de considerar [...] o Tratado da União Europeia (TUE) (1992) [...] um marco decisivo [...], com a integração do artigo 126, da legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio educativo.” (2005:126). Por outro lado, outro aspecto que nos parece importante problematizar é a expressão “coesão social”, pois podemos entendê-la como a atenuação das assimetrias sociais com vista à ampliação da justiça social, mas também podemos percepcionar a manutenção das desigualdades sociais recorrendo a estratégias de responsabilização individual e *respeito pela diversidade e diferença* (Correia, 1999), como inscrito na ideologia da inclusão.

No que diz respeito ao discurso da qualidade, o Programa do XVII Governo reitera, sistematicamente, os termos qualidade, resultados, responsabilidade e *prestação de contas*, os quais nos levam a admitir a estruturação da qualidade da educação em função dos resultados, corroborando a perspectiva da UNESCO (1998), que reconhece o deslocamento da qualidade educativa em ordem aos resultados. Atendendo a que a avaliação dos alunos assenta em critérios rigorosos e provas aferidas, estamos em crer que os resultados se referem essencialmente à cognição em detrimento de resultados não mensuráveis, essenciais à construção da consciencialização crítica dos indivíduos.

Por outro lado, a problemática dos professores e sua profissionalidade também é amplamente abordada no Programa de Governo, enfatizando as vertentes da formação e da avaliação de desempenho, estruturada em função dos resultados e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares. Não obstante, o discurso da profissionalidade docente, quando enfatizado em período de reformas políticas, requer uma atenção especial, pois, como assinala Contreras, o Estado recorre a discursos retóricos “[...] em épocas de reforma, para assegurar a colaboração da classe docente e, assim, anular as suas possíveis resistências [...]” (2003: 40). Quer isto dizer que o discurso da profissionalidade pode transformar-se em discurso ideológico

e, como tal, pode ocultar intenções menos democráticas, pelo que é necessária cautela na desconstrução de eventuais armadilhas acopladas.

Acresce que o Programa do XVII Governo sustenta um ensino que promova a aquisição de competências, o inglês, as ciências experimentais, a língua portuguesa, a matemática e as novas tecnologias. Neste quadro, a seguinte questão parece-nos relevante: que competências? As que favorecem a dimensão técnica por forma a contribuir para a formação do indivíduo-trabalhador competente e eficaz tecnicamente? Ou as que promovem a dimensão democrática de modo a fomentar o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas do cidadão? Não obstante, cremos que as competências técnicas tendem a prevalecer sobre as democráticas, pois o Programa de Governo, ao mencionar o alargamento da oferta de cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, tende a valorizar competências de pendor essencialmente técnico.

Do ponto de vista das novas tecnologias, outra questão nos merece atenção: será que as políticas tendem a atribuir maior importância à vertente tecnológica que ao professor e sua função? Na verdade, as políticas educativas recentes tendem a enfatizar o papel das novas tecnologias em detrimento do papel nuclear do professor, desvalorizando-o. Todavia, acreditamos que o plano tecnológico, quando destituído da intervenção técnica e política do professor, não surtirá os efeitos esperados. Aliás, justamente a este propósito, Nóvoa (2009) designa as novas tecnologias de *ilusão tecnológica*, visto que a tecnologia (quadros interactivos, computadores) por si só não resolve os problemas da educação. Nesta perspectiva, subscrevemos a posição de Nóvoa quando escreve que

“Em educação, não há nada que possa substituir a relação. Não há nada que possa substituir um bom professor. Quando nos recordamos dos tempos de escola são os professores que nos vêm à memória. A sua capacidade de nos inspirar, de tornar acessível o conhecimento, de dar sentido ao trabalho escolar. Os bons professores valem mais do que qualquer técnica, método ou teoria. Alguns, os mais lúcidos, compreendem mesmo que ensinar é também uma forma de aprender.” (2009:16).

No sentido de concretizar os propósitos no âmbito da educação e alcançar uma educação de qualidade para todos, o XVII Governo produziu, durante a sua legislatura, importantes alterações ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão escolar (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril) e ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decretos-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro).

No que concerne à autonomia escolar, o Programa de Governo consigna que “Maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados.” (*Programa do XVII Governo Constitucional*, 2005: 44), aspecto concordante com a ideologia da inclusão. Neste sentido, o Decreto-Lei nº 75/2008 estrutura o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar em três pilares que traduzem preocupações com a qualidade.

Primeiro pilar, o reforço da participação das famílias e comunidades¹¹ na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, o qual, por um lado, pode significar o incremento da regulação, do controlo e da *prestação de contas* da escola e seus actores, designadamente professores, de modo a elevar a eficácia na implementação das políticas e a reduzir os custos; por outro, e segundo Freire, a intervenção dos pais e outros agentes sociais “[...] não significa negar a indispensável actuação dos especialistas, antes significa democratizar o poder da escola.” (Freire, 1997: 111).

A este propósito, Estêvão (1998c) refere que a inclusão dos actores (famílias e comunidade) na vida das escolas pode significar uma ampliação da esfera democrática, mas também pode traduzir uma forma de reduzir conflito. Outros autores, referindo-se à “ideologia da parentocracia”, advogam que a convocação da participação das famílias não tem sido alocada a um maior poder de intervenção e decisão dos pais, “Pelo contrário, tem sido o Estado e não os pais quem tem reforçado o seu controlo sobre o que é ensinado nas escolas.” (Brown, 1990:66, citado por Estêvão, 1998c: 83). Não obstante, considerando as intenções democráticas deste pilar do Decreto-Lei, Lima alerta para o facto da efectiva participação das famílias e comunidades se deparar com dificuldades acrescidas porque “A direcção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas.” (2009: 34).

Segundo pilar, o reforço das lideranças das escolas, através da definição de um órgão de gestão unipessoal personificado na criação do cargo de director, que, do ponto de vista de Canário (2009), não é a solução para a resolução de todos os problemas do sistema educativo, assim como o corpo de gestão colegial nunca foi a fonte dos problemas do sistema educativo. Por seu turno, a propósito da criação do cargo de director, Lima afirma que “[...] os directores irão dispor de maiores poderes e prerrogativas sobre o interior das escolas, mas sairão mais

¹¹ A propósito da reemergência da sociedade civil, Estêvão escreve que “[...] o estado abdica de dispensar certos serviços sociais por incapacidade financeira, moral e institucional de se adaptar às transformações sociais e económicas, dando aso, por isso, à reemergência da sociedade civil.” (1998c: 40).

fragilizados no diálogo com o ME [...]“ (2009: 35). Do nosso ponto de vista, a figura do director tende, meramente, a favorecer a *prestação de contas* e a atribuição de responsabilidades; noutras palavras, aproxima a gestão escolar da gestão empresarial, neutralizando o poder de negociação política. Na verdade, é importante lembrarmos que, no campo empresarial, as fortes lideranças pretendem o incremento da coesão, cooptação, dedicação dos trabalhadores, podendo mesmo conduzir ao esvaziamento político, a fim de aumentar a produtividade, a eficácia e a excelência.

A promoção de lideranças fortes e o reforço da sua autonomia, no sentido de garantir a execução das políticas propende, por um lado, a padronizar processos e práticas e, por outro, a responsabilizar directamente os indivíduos (director, professores, famílias e comunidade) pelas diversas actividades, contribuindo para acentuar, ainda que tacitamente, a regulação (auto e hétero) e o controlo (auto e hétero) dos indivíduos, facto que potencializa o incremento da eficiência dos processos e o aumento da eficácia dos resultados, pelo menos, os mensuráveis, com menores custos.

Por último, e terceiro pilar, o reforço da autonomia das escolas, conferindo maior capacidade de intervenção do director através de mecanismos de avaliação, *prestação de contas* e atribuição de responsabilidades. Este quadro leva-nos a problematizar a autonomia como meio de promoção da eficiência e da eficácia na execução das medidas políticas definidas prévia e externamente, quer isto dizer, enquanto capacidade de gestão (decisão administrativa) e, não tanto, como instrumento fomentador de poder de decisão política e de autopoicionamento dos actores escolares nas questões políticas, isto é, enquanto capacidade de decisão política. Nesta ordem de ideias, as palavras de Barroso merecem o nosso destaque:

“Claro que em torno deste aparente consenso existem lógicas completamente diferentes, porque há quem defenda uma autonomia da escola como primeiro passo para a sua privatização e para a criação de mercados educativos, mas também os que defendem a autonomia como prática democrática e como um valor que permite que a democracia seja posta em prática nas escolas. A autonomia não é um fim, mas um meio. Por isso ela deve ser definida em termos políticos e não como uma simples modernização de gestão.” (2009: 31).

Considerando a primeira intenção, o Estado vê legitimados a consecução de alguns propósitos, concordantes com a ideologia neoliberal, no âmbito económico e social. Por um lado,

reduz significativamente a sua participação no financiamento da educação e, por outro, transfere, pelo menos em parte, a responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais e reprodução social do trabalho para os actores educativos, designadamente escola e professores, comprometendo o reconhecimento social destes e, simultaneamente, devolve potenciais focos de conflito para as escolas. Em suma, o Estado “[...] ao reduzir o controlo estatal explícito e transformar o processo de escolarização num mercado, esvazia-se a crítica.” (Apple, 2001: 195) e enfatiza a utilidade social da educação.

Por fim, no que respeita ao Decreto-Lei nº 75/2008, as alíneas a) e b) do artigo nº 4, princípios e objectivos, referem, respectivamente, o desenvolvimento da qualidade de serviço público de educação, salientando as aprendizagens e os resultados escolares, e a promoção da equidade social com vista à concretização da igualdade de oportunidades para todos, elementos que nos levam a equacionar possíveis contradições se pensarmos a igualdade de oportunidades enquanto igualdade no acesso e sucesso educativo e a construção da qualidade educativa enquanto estratégia de gestão.

Do ponto de vista da profissionalidade docente, os termos resultados, qualidade, mérito, excelência e competências são sistematicamente accionados pelo Decreto-Lei nº 15/2007, portanto, estruturantes no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Neste sentido, o Decreto-Lei consigna o desenvolvimento da profissão assente em critérios de diferenciação alicerçados no mérito e na excelência, com vista à melhoria dos resultados e da qualidade das aprendizagens e à valorização social da profissão. Uma novidade surge no presente Decreto-Lei: a diferenciação da profissão em categorias (Professor titular e professor), a qual, por sua vez, pode constituir factor de motivação e de reconhecimento social da profissão professor, mas também pode fomentar a competição, o isolamento e a intensificação do trabalho entre os professores, a fim de atingirem as categorias de maior prestígio e estatuto, culminando na fragmentação e hierarquização da classe, facto conducente à redução do poder de luta e negociação da classe.

Por outro lado, o documento, no sentido de dotar o recrutamento de professores de maior selectividade e rigor, introduz o exame de acesso à docência. A este respeito, Antunes, citando Ponte (2006) e o documento de trabalho intitulado *Por uma Formação de Professores de Qualidade*, argumenta que “[...] ainda que reconhecendo a legitimidade do mesmo para regular o acesso à profissão, pode implicar previsíveis efeitos indesejáveis, de entre os quais são salientados a ‘subjugação da formação ao acesso’.” (2008:118). Comungando da análise, na

verdade, o exame pode significar um instrumento de orientação da formação, no sentido de valorizar determinadas dimensões da mesma em detrimento de outras.

O artigo nº 10, concernente aos deveres gerais, refere que os professores devem orientar as suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade e por critérios de qualidade, tendo por objectivo a excelência e, ainda, devem promover o desenvolvimento do rendimento escolar e qualidades das aprendizagens. O enfoque nos resultados escolares leva-nos a considerar que as orientações para a construção da profissionalidade docente tendem a pautar-se por vectores de carácter mais técnico, que proporcione aos professores os meios necessários à preparação de alunos para a avaliação aferida, na ânsia de promover um elevado rendimento escolar, potencializando, deste modo, a *racionalização* do trabalho docente (Apple, 2001).

No artigo nº 15, referente à formação contínua, está escrito que esta deve promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente, não fazendo referência ao desenvolvimento e construção dos saberes, designadamente os pedagógicos (*saberes específicos*) que conferem identidade profissional. Neste sentido, estamos convictos que a construção da profissionalidade docente tende a evidenciar, nos últimos anos, um deslocamento da esfera do conhecimento para o universo das competências, promovendo a dimensão técnica da formação. Nesta lógica, partilhamos da ideia de Contreras (2003) ao defender que os professores poderão estar a sofrer, simultaneamente, um processo de desqualificação ao perderem saberes, capacidades e competências de foro político e um processo de requalificação ao adquirirem novos saberes, competências e capacidades de natureza técnica, designadamente no campo das novas tecnologias de informação e comunicação e na esfera da avaliação.

A caracterização e objectivos da avaliação do desempenho (artigo nº 40), além de repetirem os termos resultados escolares dos alunos, qualidade das aprendizagens e serviço prestado e critérios de mérito e excelência, pretendem diferenciar e premiar os melhores profissionais, factor que, por um lado, pode ser entendido como elemento suscitador de motivação e apreciação crítica das práticas educativas pedagógicas, científicas, organizacionais e institucionais, no sentido de efectivamente melhorar o processo educativo e concretizar o sucesso educativo para todos. Por outro lado, pode traduzir competição conducente à intensificação do trabalho e ao isolamento profissional, contribuindo para a perda de sentido e identidade profissional.

Finalizando esta a breve abordagem a alguns documentos políticos, sistematizamos a nossa discussão partilhando do pensamento de dois autores:

“[...] a importância crescente concedida quer à autonomia quer à avaliação em muitos sistemas educativos (como o português) pode, contraditoriamente, reduzir a qualidade da educação em nome da qual foram promulgadas. De facto, e não obstante os bons propósitos, elas podem constituir-se em verdadeiras tecnologias racionalizadoras.” (Estevão, 2004: 105).

“Assistimos a uma notável investida empresarial, na qual o sistema educativo paulatinamente se vai desviando para a órbita ideológica empresarial e respectivas necessidades.” (Apple, 2001: 32).

Posto isto, pensamos poder afirmar que os conceitos da qualidade educativa e profissionalidade docente podem desvirtualizar a preocupação última da educação, o aluno, em benefício da utilidade económica e social da educação.

Sistematizando, o sentido com que as políticas educativas têm mobilizado os conceitos da qualidade educativa e da profissionalidade docente, desde a revolução de Abril de 1974 até à actualidade, tem evoluído. Num primeiro momento, os conceitos reflectem, essencialmente, preocupações relacionadas com a democratização do ensino, estruturada na igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso. Num segundo momento, meados dos anos 80 a meados dos anos 90, a matriz axiológica associada aos conceitos em estudo revela um certo deslocamento da educação em favor do binómio educação-trabalho; noutros termos, inicialmente, os conceitos assumem um carácter mais democrático e, mais tarde, assumem um carácter mais meritocrático e instrumental. Por último, num terceiro momento, desde meados dos anos 90 até aos dias de hoje, estamos convictos que os discursos da qualidade educativa e profissionalidade docente tendem a promover, ainda que de modo subtil, o transporte de valores, princípios e políticas empresariais e mercantis para a esfera educacional, relegando valores, princípios e políticas democráticas.

Este processo mostra-se concordante com o actual contexto histórico, fortemente constrangido pela hegemónica agenda neoliberal, promotor da *privatização* da educação¹², “[...]”

¹² O Estado “[...] face à sua incapacidade, ou impossibilidade, de satisfazer, num contexto de crise, expectativas que socialmente haja gerado, a privatização aparece como detendo a vantagem não só de não denegar a sua dependência ideológica dos interesses privados como de aliviar

enquanto conjunto de políticas visando uma menor intervenção do Estado a favor de um maior protagonismo do mercado.” (Estêvão, 1998c: 44). Na opinião de Dale (2005), a «privatização» da educação não acontece de forma explícita, ideia partilhada por Estêvão quando advoga que “[...] a problemática da privatização ao nível da educação tende a ser transfigurada, com contornos multidireccionais, ambíguos ou contraditórios [...]” (1998c: 86), quer isto dizer que existe uma partilha de responsabilidades entre Estado, mercado e comunidade; neste sentido, Dale refere que “[...] mais do que ele próprio «fazer» tudo, o estado determinava qual o organismo que devia «fazê-lo», ou seja, o estado assumia o papel de «coordenador da coordenação».” (2005: 60).

Por outro lado, neste mesmo período, é evidente o contínuo e crescente enfoque das políticas educativas nos processos de avaliação que, mais do que instrumento de melhoria da qualidade do desempenho dos actores educativos (escola, professores, alunos), podem operar como “[...] estratégia inovadora para a introdução dos próprios processos de mudança e como seu instrumento orientador.” (Clímaco, 1992: 14). Ainda no que toca à avaliação, Afonso (1998) mostra que à avaliação são atribuídas múltiplas funções e acrescenta que “Algumas destas funções ganham maior relevo em determinados períodos históricos, ou são particularmente importantes em conjunturas sócio-económicas específicas.” (1998: 32). Prosseguindo, o autor refere que na construção de um *mercado educacional* “[...] a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação.” (1998: 32).

Neste quadro, pensamos poder afirmar que, desde meados da década de 80, as políticas educativas tendem a privilegiar o binómio educação-mercado associado à crescente desresponsabilização do Estado, à crescente vulnerabilização e responsabilização dos professores e à crescente convocação e intervenção da sociedade civil, provavelmente, resultado, pelo menos em parte, da “[...] política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e formação [ser] predominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por

simultaneamente o próprio Estado da responsabilidade de assumir encargos que o compromisso com as suas políticas sociais exigiria [...]. No que concerne mais explicitamente às políticas de privatização, apesar de fazerem sobressair um certo apagamento do Estado, elas persistem também unidas à sua intervenção, embora esta assumia uma variedade de formas, mais explícitas umas, mais dissimuladas outras.” (Estêvão, 1998c: 46-47).

orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou *necessidades* percepcionadas com origem na economia.” (Antunes, 2005: 127).

Mais, julgamos poder concluir que a educação tende a progredir na senda da *privatização* enquanto adopção de políticas e práticas de índole de gestão privada; não significa isto que não possa oferecer algumas vantagens para a esfera educacional. Contudo, numa abordagem mais atenta e crítica, são políticas que tendem a cingir ou neutralizar ou até mesmo privar os cidadãos das dimensões do *mundo cívico*.

Portanto, considerando a linha de raciocínio em discussão e os valores e princípios que regem a educação em Portugal, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, parece-nos haver uma certa “*infidelidade normativa*” (Lima, 1992), na medida em que as práticas educativas actuais tendem a valorizar a formação do indivíduo para o trabalho em detrimento do desenvolvimento holístico e integral do indivíduo.

2. Qualidade e Educação

A qualidade é um conceito complexo e multidimensional, que domina a actual agenda política, económica, social e cultural, sendo sistematicamente convocada para múltiplos e variados fins. Neste quadro, considerando o carácter polissémico do discurso da qualidade, torna-se essencial a desconstrução do mesmo, pois, como argumenta Clímaco,

“A questão da qualidade, ainda que nem sempre formulada explicitamente, reflecte o clima social e político da democracia recém restaurada e está subjacente ao debate sobre a igualdade de oportunidades, às necessidades de modernizar os equipamentos educativos, aos programas de formação dos agentes educativos, à avaliação dos alunos e à orientação e às relações da educação com os modelos de desenvolvimento económico e o mercado de emprego.” (1991: 90).

De facto, o discurso da qualidade é transversal e, nesta perspectiva, acreditamos que assuma contornos ambíguos e até ambivalentes em função da realidade específica, designadamente no universo da educação, onde o discurso está longe de ser monolítico, pois, dependendo do contexto político, económico e social vigente, a narrativa da qualidade pode assumir diferentes propósitos, finalidades e sentidos, alguns dos quais em total oposição.

Nesta lógica, parece-nos importante ter presente algumas preocupações na problematização da qualidade em educação: quais os objectivos e finalidades da educação? Qualidade de quê? Qualidade do ponto de vista de quem? Qualidade para quem? Na opinião do director-geral da UNESCO “A qualidade tem de ser vista à luz do modo como as sociedades definem a finalidade da educação.” (Monteiro, 2008: 25).

Neste sentido, cremos que distintos valores e princípios orientadores da educação determinam diferentes finalidades para a mesma e, por conseguinte, a qualidade educativa pode assumir sentidos diversos, por vezes, contraditórios. Dito de outro modo, o sentido da qualidade educativa de uma sociedade que valorize os valores alocados aos *mundos industrial e mercantil* será certamente diferente da acepção de qualidade de uma sociedade que confira primazia aos valores relacionados com o *mundo cívico*. Contudo, é indiscutível que a educação das actuais sociedades ocidentais necessita de responder simultaneamente a preocupações e interesses distintos, por vezes, inconciliáveis e, por esta razão, a OCDE alerta para o facto de “Desde que

se fixem prioridades, convém contar com contradições e incompatibilidades entre os diferentes objectivos de ensino: quando se atira sobre mais que um alvo, outros são descurados.” (OCDE, 1989: 45).

No actual contexto histórico, digladiam-se na arena política discursos antagónicos, o neoliberal e o democrático, que apesar de mobilizarem os mesmos conceitos, entre os quais o conceito da qualidade, objectivam distintas intencionalidades. O discurso hegemónico neoliberal ambiciona transferir a qualidade do campo empresarial para os serviços públicos e, em particular para a educação, pois considera-a crucial ao desenvolvimento da economia. Neste âmbito, parece-nos importante reflectir, criticamente, como será possível pretender aplicar a mesma definição de qualidade a universos cabalmente distintos, quer seja na sua origem e natureza, quer seja nos processos, objectivos e finalidades. Como pretender comparar duas realidades incomparáveis?

Nas empresas, face à natureza dos seus *inputs* e *outputs*, a previsibilidade prevalece sobre a variabilidade. Neste sentido, Bank refere que os gurus da qualidade “[...] compreenderam que a chave para melhor gestão era o estudo dos processos por meio dos quais se fazem as coisas. Se removermos de qualquer processo tudo aquilo que dá origem à variabilidade, tornámo-lo mais previsível e portanto mais controlável.” (1992: 82), possibilitando a consecução de uma qualidade universal.

Todavia, a realidade escolar é seguramente antagónica, pois, se consideramos como *inputs* os actores educativos, altamente imprevisíveis, dada a sua especificidade em termos cognitivos, emocionais, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, é, a nosso ver, incorrecta a universalização de uma qualidade; pelo contrário, exige-se uma pluralidade de qualidades.

2.1. Emergência da qualidade

A problemática da qualidade emerge no universo empresarial, marcada, numa breve retrospectiva, por dois momentos importantes: a revolução industrial e, no início do século vinte, os Princípios de Administração Científica de Taylor. Desde então, a questão da qualidade foi evoluindo ao longo do tempo.

Dale e Cooper (1995) escrevem que o percurso do desenvolvimento da qualidade no campo empresarial atravessa vários estádios. Num primeiro momento, a qualidade assume-se enquanto inspecção, baseada na determinação duma zona de *detecção-tipo*, actuando essencialmente sobre o produto e processos a jusante, “[...] tendo em vista a identificação das causas de não conformidade para se proceder aos reajustamentos e a outras acções correctivas mais localizadas.” (Estêvão, 1998a: 51). A partir dos anos 20, a qualidade entende-se como controlo de qualidade, “[...] neste caso, verifica-se um certo progresso em relação às actividades básicas de inspecção, quer em métodos, quer em sistemas, quer até nas técnicas e instrumentos empregues na gestão de qualidade.” (Dale e Cooper, 1995: 40). Os autores sustentam que este tipo de abordagem, embora previna o fornecimento de produtos e serviços não conformes ao cliente, não impede a produção dos mesmos, facto que acarreta perdas e desperdícios que se traduzem em maiores custos e menores lucros.

Mais tarde, a qualidade assume-se enquanto garantia da qualidade assente num sistema de prevenção que enfatiza a sua acção no produto, no *design* do processo e no controlo do processo. Este tipo de qualidade constitui uma mais-valia face ao anterior, pois, ao concentrar-se nos processos iniciais, impede a produção de produtos e serviços não conformes, transferindo o enfoque de jusante para montante, diminuindo desperdícios e aumentando os lucros.

Na segunda metade da década de 70, compreende-se a qualidade como uma questão estratégica, agora utilizada pelo nível institucional ou político da organização na concepção e planeamento das actividades. Neste quadro, emerge a qualidade enquanto gestão da qualidade total (GQT) que, dependendo dos autores, tem sido objecto de diferentes interpretações, ainda que visem fins idênticos, mais concretamente, fins economicistas.

Alguns autores percebem a GQT como “uma filosofia de gestão”, isto é, “[...] processo contínuo de aprendizagem e de envolvimento total de toda a organização, de todos os processos e de todas as pessoas.” (Estêvão 1998a: 53). Outros entendem-na enquanto estratégia de minimização de custos para a organização. A “Associação Francesa dos Círculos da Qualidade” define qualidade total como “[...] um conjunto de princípios, de métodos organizados em estratégia global, visando mobilizar toda a empresa para obter uma maior satisfação do cliente ao menor custo.” (Bernillon e Cerutti, 1989: 17).

Por outro lado, a gestão da qualidade total pode ser entendida enquanto estratégia que configura as organizações como cadeias de relações entre cliente-fornecedor, geridas por uma liderança, com vista a um propósito final, a satisfação das expectativas do cliente; noutros

termos, um sistema que, na acepção de Deming, designa “[...] uma rede de componentes interdependentes que trabalham juntos para tratar de alcançar o fim do sistema. [...] Um sistema deve ter um fim. Sem fim não há sistema. O fim do sistema tem de estar claro para todos [...]. Um sistema tem que ser dirigido [...]” (1994: 37).

Na cadeia de relações entre cliente-fornecedor, na qual o topo é ocupado pelo cliente final, cada nível depende do anterior e influencia o posterior. Nesta lógica, o sucesso de cada nível, a prossecução da qualidade total do nível, depende da qualidade total do nível anterior e influencia a qualidade total do posterior. Deste ponto de vista, todos os níveis estão comprometidos com a qualidade total da organização, a satisfação das expectativas do cliente, e, neste sentido, “[...] a qualidade é definida em termos de encontrar ou exceder as expectativas do cliente.” (Murgatroyd e Morgan, 1994: 46). A consecução da qualidade total exige uma exímia comunicação e cooperação entre os sujeitos dos vários níveis da teia, assegurada pelo líder cujo trabalho é, segundo Deming, “[...] conseguir transformar a sua organização [...]” (1994: 83). Justamente a propósito da liderança, recordamos o Decreto-Lei nº 75/2008, abordado no primeiro capítulo, o qual reforça a importância da mesma, facto que pode indiciar a implementação dos pressupostos da GQT nas escolas portuguesas.

Portanto, na implementação da GQT “Todos os aspectos do processo produtivo tornam-se alvos da qualidade [...]” (Vieira, 2004: 29) e, nesta dinâmica, Dale e Cooper referem que

“A GQT é um conceito muito mais abrangente do que as iniciativas levadas a efeito até agora, e diz respeito não só à qualidade do produto e ao desenvolvimento e melhoria dos processos e serviços; está também relacionado com custos e produtividade, com o envolvimento das pessoas e com uma formação adequada. Ele é igualmente uma estratégia de baixo risco relativo e possui ainda a vantagem de estar totalmente direccionado no sentido da satisfação dos clientes.” (1995: 33-34).

Nesta linha de raciocínio, cremos que a GQT pode constituir uma verdadeira ideologia organizativa, que pretende, pela acção do líder, fomentar mudanças nas percepções mentais de todos os trabalhadores da empresa, repercutindo-se na efectiva mudança das operações concretas dos indivíduos, cujo fim último reside na satisfação das necessidades e exigências do cliente (consumidor, utente), com o mínimo custo. No mesmo sentido, mas por outras palavras, Dale e Cooper escrevem que “Em geral, a GQT consiste muito mais na orientação das pessoas em determinada perspectiva do que a utilização de técnicas ou sistemas. E aí reside o seu

sucesso, a sua verdadeira realidade.” (1995: 79). Tendo em conta o exposto, parece-nos que a GQT ambiciona, fundamentalmente, o adestramento de todos os sujeitos da instituição à qualidade total, no sentido de os tornar mais eficazes, mais eficientes e mais produtivos, ao mesmo tempo que procura limitar a sua dimensão política.

De acordo com Bernillon e Cerutti (1989), a qualidade total assenta em cinco pressupostos: a vontade, o envolvimento e o exemplo da direcção; adesão de todo o pessoal; a melhoria de toda a qualidade pela prevenção dos defeitos; a medição da qualidade; e, por fim, os cinco zeros olímpicos: zero-stock, zero-defeitos, zero-papéis, zero-atrasos e zero-avarias. Partindo para a análise dos pressupostos mencionados, pensamos poder concluir que, primeiro, os três primeiros pressupostos tendem a enfatizar aspectos relacionados com a forte liderança, a motivação dos trabalhadores, os objectivos e a cultura integradora da organização; e, segundo, os restantes prendem-se com a redução de custos através da prevenção de erros e métodos de medição e avaliação de modo a monitorizar e otimizar o processo, visando a elevada produtividade e máxima eficácia na satisfação das expectativas do cliente.

Apreciando os primeiros, a liderança, como já referimos, é essencial à consecução da GQT, pelo que os líderes fortes, preparados e motivados, têm por tarefa motivar, incentivar, estimular, envolver e cooptar os trabalhadores para os objectivos da organização. Para o efeito, solicitam a participação activa dos trabalhadores na identificação, análise e resolução dos problemas da instituição nos diferentes sectores. Contudo, este aspecto levanta uma questão sobre a qual, no nosso entender, importa reflectir e reside na intenção com que esta forma de participação tende a ser mobilizada, pois pode traduzir efectiva co-responsabilização dos trabalhadores na decisão política e na concepção da organização, mas também pode significar uma visão simplista e redutora, que entende os trabalhadores como meros técnicos.

Nesta linha de pensamento, a participação pode revelar-se *armadilhada*, uma vez que, embora activa, não conduz à problematização e não conduz à autonomização crítica dos trabalhadores. Pelo contrário, aponta para uma organização integradora, onde os profissionais, submissos e controlados, assumem os objectivos da organização como objectivos de vida em detrimento das metas individuais. Neste sentido, “Participação significa, assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses.” (Lima, 1994: 131).

Tendo em conta os segundos pressupostos, relacionados com a redução de custos, e recordando que a consecução da qualidade total exige elevados níveis de desempenho a todas

as dimensões da organização e em todos os níveis da cadeia, torna-se obrigatório a monitorização constante das mesmas, através de sistemas de indicadores de desempenho de avaliação que permitem quantificar os resultados, assegurando a sustentabilidade da qualidade.

Em síntese, a problemática da qualidade, na esfera empresarial, tem evoluído, ao longo do tempo, no sentido de ampliar o seu alcance, visto que “O aumento da qualidade faz aumentar a produtividade e reduz os custos. E leva a uma maior satisfação dos clientes e a um aumento da rentabilidade.” (Deming, 1982 citado por Dale e Cooper, 1995: 35). Considerando as intenções da questão da qualidade no universo empresarial, iremos, de seguida, tentar descortinar algumas das possíveis intencionalidades da qualidade no campo educativo.

2.2. A (des)construção do discurso da qualidade na educação

A qualidade é um conceito multifacetado e, naturalmente, “A educação de qualidade tem um conteúdo muito variável e consiste em assegurar um bom conhecimento dos idiomas [...], da matemática e das ciências, quanto em inculcar valores que favoreçam o respeito aos direitos do homem e da diversidade, assim como o sentido das relações humanas.” (UNESCO, 2008: 5). Quer isto dizer que pode incluir dimensões de carácter mais técnico e dimensões de natureza mais crítica. Simultaneamente, é um conceito ambíguo, pois, dependendo do objectivo e da finalidade, cada indivíduo ou cada organização pode construir a sua definição de qualidade, enfatizando diferentes dimensões da mesma. Deste ponto de vista, não existe uma qualidade, existe uma pluralidade de qualidades, tal como argumenta Gentili:

“Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas.” (1999: 172).

Por outro lado, o actual momento histórico tende a universalizar o conceito qualidade, transformando-o num *slogan*, com sentidos ambíguos, com vista à consecução de múltiplos, diferenciados e contraditórios fins; neste contexto, Martínez alerta para o facto de “A qualidade, embora inspire entusiasmo e evoque aspectos mágicos, pode produzir falsos consensos.” (2008: 29) e, na mesma linha, Contreras acrescenta que

“[...] quando a referência à qualidade se transforma numa forma de falar, nunca mais ninguém a pode abandonar, nem tão-pouco afirmar, de ânimo leve, que a sua pretensão é tudo menos a qualidade da educação.” (2003: 10).

Neste quadro, a qualidade educativa opera enquanto discurso ideológico retórico, que pode ser mobilizado segundo múltiplas e diferentes intenções, por vezes antagónicas, isto é, o propósito pode conduzir a fins instrumentalistas ou, em oposição, pode servir finalidades emancipatórias. Noutros termos, a qualidade pode assumir intenções de manipulação, no sentido de adestrar os professores em ordem a um objectivo previamente definido pelo órgão de direcção/gestão da escola, limitando a autonomia daqueles. Pode ainda esboçar e legitimar um discurso moral de responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso dos resultados escolares dos alunos e instituição, cooptando para a dedicação à instituição. Pode igualmente ser entendido como um discurso motivacional que contribua para a cooptação e para o compromisso. Em oposição, também pode contribuir para a autonomização crítica dos professores, conduzindo-os a práticas quotidianas individuais e colectivas capazes de dotarem a sua actividade de sentido.

Outra vertente da qualidade, enquanto *forma de falar*, reside na percepção da mesma enquanto elemento conducente à criação de ideologias, que “[...] servem interesses sectoriais, que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao grupo como um todo.” (Bourdieu, 1982b: 103). Neste caso, a qualidade veicula e legitima um conjunto de princípios e valores que, no dizer de Bourdieu, constituem um instrumento de poder, enquanto poder simbólico, capaz “[...] de criar aparências e crenças, de confirmar ou transformar a visão do mundo [...]” (1982b: 107) e “[...] capaz de produzir efeitos reais sem qualquer dispêndio aparente de energia.” (1982b: 108). Justamente a este propósito, o poder simbólico da qualidade, o Estado pode recorrer ao mesmo enquanto estratégia de implementação de reformas ou projectos que possam ocultar intenções socialmente menos aceites e mais deslegitimadoras, neutralizando possíveis focos de conflito e resistência; nesta lógica, a qualidade assume um

“[...] carácter de retórica com propósitos de reposição da confiança no sistema e de legitimação institucional. Bastará, então falar [...] em qualidade, mesmo sem a obtenção empírica, para alcançar aqueles propósitos.” (Lima, 1994: 128).

Noutra perspectiva, a UNESCO argumenta que “Uma educação de qualidade desempenha papel central para a redução da pobreza, melhoria das condições de vida e responsabilização da população. É a pedra angular para construir sociedades mais justas e sustentáveis.” (2008: 5). Neste âmbito, importa reflectir se esta definição significa outorgar a todos os cidadãos as mesmas oportunidades ou, em oposição, diz respeito ao mínimo da dignidade humana para uma parte, enquanto a outros é assegurado o muito.

Considerando o exposto, estamos convictos que, tal como na esfera empresarial¹³, também no campo educativo, os autores concebem a qualidade partindo de diferentes racionalidades¹⁴. Alguns autores, adeptos da ideologia neoliberal, entendem a educação em função da economia e defendem a utilidade instrumental desta, sobretudo a económica e social; neste sentido, a “«Eficiência» e «produtividade» pareceriam melhores termos para definir o que as políticas neoliberais apresentam como «qualidade», e cujo uso perverso não é novo, mas que já desde os inícios dos anos noventa se vêm denunciando [...]” (Aróstegui e Martínez, 2008: 12). Outros autores há que, não negando a importância da educação para o desenvolvimento económico da sociedade, propugnam a educação como processo de formação de cidadãos plenos, noutras palavras, valorizam as dimensões críticas dos indivíduos. Esta última visão política de educação e qualidade educativa é partilhada por vários autores, entre os quais Gimeno, que argumenta que

“O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor.” (1999: 86).

O autor defende que existem dimensões do processo educativo que dificilmente ou jamais serão mensuráveis e que são essenciais ao sucesso educativo do aluno, isto é, ao seu desenvolvimento enquanto cidadão. A respeito das dimensões não mensuráveis, Díaz argumenta que “A idiossincrasia do processo de aprendizagem humano obriga a que as características

¹³ Alguns autores, na esfera empresarial, discernem a qualidade acentuando tónicas diferentes, como o processo, os resultados ou as consequências. Segundo António e Teixeira (2007), Taguchi e Juran acentuam a perspectiva consequência, Crosby e Ishikawa realçam os resultados, e, por último, Deming e Shigeo Shingo evidenciam o processo. Deste modo, podemos concluir que são múltiplos os pressupostos que sustentam a definição e aferição da qualidade empresarial.

¹⁴ A este propósito, e a título ilustrativo, Monteiro refere que “Pode-se distinguir duas abordagens principais da qualidade da educação: abordagem ‘capital humano’ de natureza economicista, e a abordagem ‘direito do ser humano’ de natureza ética.” (2008: 18).

peçoais dos estudantes constituam uma questão nuclear para explicar as variações do rendimento escolar.” (2003: 29), quer isto dizer que o processo educativo de cada indivíduo é dotado de variáveis singulares e, muitas vezes, imprevisíveis, aquém de qualquer possibilidade de quantificação. Ainda a propósito das dimensões críticas da qualidade educativa, Esteban, ao problematizar sobre “Silenciar a Polissemia e Inviabilizar os Sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação”, sustenta que

“O projecto educacional em que qualidade se confunde com desempenho cria constrangimentos para a amplificação dos procedimentos escolares comprometidos com sua efetivação como espaço em que os saberes são compartilhados e confrontados, produzindo aprendizagens múltiplas, impossíveis de serem padronizadas, medidas e hierarquizadas. Espaço em que a diferença não seja anúncio e justificativa da desigualdade. Espaço de fortalecimento das classes populares pela aquisição de conhecimentos relevantes para a sua histórica luta pela emancipação.” (2008: 24).

Portanto, alguns autores, defensores das dimensões críticas e criativa da educação, apontam a autonomização política e simbólica dos sujeitos escolares; por outras palavras, a construção de subjectividades cidadãs interventivas na problematização das realidades como dimensões fundamentais à consecução da qualidade educativa.

Em síntese, a qualidade educativa pode ser concebida segundo lógicas de natureza gestonária, técnica e economicista, defensoras de uma educação assente na transmissão de um acervo de conhecimentos e habilidades, entendidas como essenciais, na padronização de um vasto conjunto de instrumentos de controlo e avaliação e numa sistemática e rigorosa avaliação de desempenho (resultados). Desta forma, o processo educativo, percebido como processo simplista e redutor, privilegia fundamentalmente as dimensões dos *mundos industrial e mercantil*, que reflectem imagens de escolas *empresa educativa* e *escola S.A.*, respectivamente, e tende a restringir as dimensões do *mundo cívico*.

Por outro lado, a qualidade educativa pode ser entendida à luz de lógicas emancipatórias e críticas, norteando os projectos educativos em favor do desenvolvimento holístico do indivíduo e preocupando-se com a formação de cidadãos formados e informados, críticos, criativos, activos e interventivos, capazes de contribuir para o desenvolvimento democrático da sociedade. Neste sentido, a educação veiculada, além de assegurar a formação científica e técnica do aluno, proporcionando-lhe ferramentas para a sua integração no mercado de trabalho,

também o empossa de consciência crítica e reflexiva que lhe permite problematizar, do ponto de vista crítico, todas as dimensões da sua vida pessoal e da sociedade onde está integrado. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de competências científicas e competências para a cidadania não são alternativas, são instrumentos de uma mesma solução, isto é, devem ser desenvolvidas transversalmente, daí que a escola tenda a assumir uma imagem *sócio-crítica* e, por conseguinte, precursora de qualidade educativa no sentido democrático-cívico ou crítico.

A questão central que se coloca na esfera educativa, no nosso entender, reside no(s) sentido(s) de qualidade a escolher. Por outras palavras, será possível optar por um ou será que, uma vez presentes na arena educativa, se alternam em questões de primazia, segundo a agenda vigente?

Em jeito de resposta, consideramos que, em contexto educativo, é possível problematizar a qualidade segundo lógicas assentes em referenciais distintos, que podem coabitar na mesma realidade escolar e, portanto, partilhamos da opinião de Estêvão quando sublinha que “[...] a questão da qualidade é sobretudo uma questão de opção por um determinado tipo de qualidade em detrimento de outras qualidades que poderiam ser consideradas.” (s/d: 35), pois é possível que, na problematização da qualidade, sejam valorizadas apenas algumas dimensões da qualidade, nomeadamente as de pendor instrumentalista, em detrimento de aspectos mais relacionados com o desenvolvimento do sujeito enquanto agente político e cidadão; neste sentido, pensamos que a educação, em particular a escola, pode mobilizar uma *qualidade corrompida*, a qual se desenvolve sempre que a qualidade educativa é circunscrita a algumas das suas dimensões.

2.2.1. Qualidade educativa e lógicas instrumentalistas

A qualidade em educação, como referimos anteriormente, compreende várias dimensões, entre as quais as dimensões de cunho instrumentalista, característica do campo produtivo e mercantil, cujo propósito reside na concretização de resultados previamente definidos pelas organizações. Neste sentido, as lógicas instrumentalistas tendem, qualquer que seja a esfera de acção, a veicular uma matriz axiológica em conformidade com os *mundos*

industrial e *mercantil*, como referido no quadro 1 (Relações entre mundos, imagens organizacionais e valores).

Gentili defende que a actual “[...] obsessão pela qualidade que invade o campo produtivo explica-se, em parte, pela existência de um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado.” (1999: 173), o qual exige, por questões de sobrevivência, elevados padrões de produtividade, de competitividade e satisfação do cliente. O mesmo autor propugna que a actual centralidade da qualidade constitui uma nova estratégia para as empresas se adaptarem às mudanças do mercado, por um lado, e, por outro, traduz-se como estratégia, a fim de otimizar a produtividade e a acumulação.

Considerando as palavras de Gentili, estamos em crer que, ao transportar as lógicas intrumentalistas do campo produtivo e mercantil para o educativo, pretende-se, por um lado, introduzir neste estratégias para o adaptar às mudanças do mercado, no sentido da sua *privatização* que, segundo Estêvão, pode conduzir à “[...] qualidade educativa orientada para a satisfação do cliente [...] conduzindo simultaneamente a um menosprezo do papel que as escolas detêm na socialização política dos jovens.” (1998b: 76); e, por outro, devolver ao espaço educativo instrumentos que potencializem a eficácia, a eficiência, a excelência, o mérito e a produtividade. Do nosso ponto de vista, será nesta linha de pensamento que Deming, ao abordar a falta de competitividade da economia dos Estados Unidos da América face a países concorrentes, argumenta que a melhoria da qualidade da educação “[...] exige a aplicação dos mesmos princípios que se têm que utilizar para melhorar qualquer processo, de fabricação ou de serviços.” (1994: 4).

Portanto, tendo em conta a actuação de lógicas produtivistas no espaço educativo, a qualidade tende a ser percebida através de resultados quantificáveis, que valorizem as dimensões técnica e mercantil da mesma. Neste quadro, a consecução da qualidade, à semelhança do campo produtivo, requer (i) a standardização do currículo, dos processos, das metodologias e das normas, (ii) a formação de distintos técnicos na implementação e na execução de saberes prévia e externamente definidos, (iii) a integração de todos os profissionais de modo a fomentar a coesão profissional e, conseqüentemente, a limitar ou até neutralizar potenciais focos de conflito, e (iv) a implementação de um eficiente sistema de avaliação de desempenho, que possibilite um eficaz controlo de toda a instituição educativa, a fim de esta se tornar produtiva e competitiva no mercado, ainda que, em contexto educativo, a universalização

de processos, de procedimentos e de práticas possam acentuar as assimetrias sociais, as relações de subalternidade e o processo de desqualificação dos indivíduos.

Considerando a linha de orientação em discussão, nortear a qualidade da educação segundo racionalidades técnicas e gerencialistas, cujas finalidades pretendem, essencialmente, a conversão da educação numa actividade lucrativa e das escolas em organizações de pendor empresarial, minimizando a intervenção do Estado, alguns autores procuram transportar os pressupostos da GQT para a esfera educativa. Nesta perspectiva, a educação é integrada “[...] na economia de serviços [...]” (Estêvão, 1998a: 52), a escola passa a constituir uma organização onde os alunos são consumidores (clientes ou utentes), os professores são fornecedores e a “[...] qualidade educativa [é] orientada para a satisfação do cliente [...]” (Estêvão, 2000: 148).

No âmbito da GQT, as organizações educativas (escolas) são objecto de mudança em todas as suas dimensões. Exige-se a alteração da cultura organizacional daquela, no sentido da construção de uma identidade própria que responda aos objectivos da instituição educativa; noutros termos, exige-se uma cultura integradora fortemente liderada, motivada, controlada e comprometida com a satisfação das expectativas do cliente, onde opere o discurso da alternativa ou do pensamento único, o qual tende a facilitar a *endoutrinação* dos actores educativos escolares, veiculado e legitimado por um sistema de indicadores de desempenho avaliadores de resultados.

Segundo Murgatroyd e Morgan (1994), um modelo para a GQT na escola pressupõe a gestão como palavra-chave e a liderança como essência. A gestão, porque o caminho para a qualidade não se norteia pelo acaso, rege-se pela gestão cuidada e rigorosa de todas as relações entre os sujeitos educativos e de todos os processos percebidos, enquanto “[...] forma como as pessoas trabalham para atingir resultados.” (1994: 61); a liderança, porque, sendo “[...] visionária, na medida em que abraça o empoderamento, performance e a estratégia.” (1994:60), assegura a comunicação, colaboração e cooperação de toda a cadeia de relações cliente-fornecedor, com vista à consecução de “[...] alto desempenho e constante melhoria [...]” (1994: 60).

Mais, na implementação de um modelo para a GQT na esfera educativa, é importante, primeiro, “[...] tornar absolutamente claro qual o objectivo e relembrar às pessoas o objectivo [...] frequentemente [...]” (1994: 61), para assim obter mais facilmente o compromisso de todos os actores da escola em torno do propósito último da mesma, ou seja, a satisfação das

expectativas do cliente; segundo, “[...] centrar a atenção na gestão dos processos para atingir aquele objectivo de forma excepcional.” (1994: 61).

Os autores acrescentam que, em contexto de escola, não é aconselhável centrarmo-nos apenas nos resultados, uma vez que estes dependem dos processos mobilizados por cada sujeito educativo. Igualmente reconhecem que as escolas e crianças partem de condições totalmente diferentes, pelo que o desempenho deve ser medido tendo em conta a posição inicial e o *valor acrescentado* pela implementação da GQT. Acrescentam ainda que

“No caso das escolas existem, claro, muitos compromissos. Os professores estão bastante comprometidos com as suas próprias disciplinas e o trabalho dos seus departamentos, mas até que ponto eles estão comprometidos com os objectivos partilhados por toda a escola é problemático, a não ser que eles se tenham comprometido com o tipo de estratégias que a GQT advoga.” (1994: 66).

Quer isto dizer que, se os professores não estiverem comprometidos com a satisfação das expectativas dos clientes, não será possível alcançar a qualidade total. A este propósito, tendo em conta os pressupostos da GQT, podemos perceber que o compromisso dos professores depende basicamente da liderança, como presente na seguinte ideia:

“Eles têm que ver a liderança como inspiração, provocação, confrontação e desafio às pessoas para trabalhar até ao limite das suas capacidades e para os pressionar constantemente para melhorar as suas capacidades.” (Murgatroyd e Morgan, 1994: 68).

De facto, analisando o pensamento anterior, cremos poder depreender alguns riscos para os professores, no sentido da intensificação do trabalho docente, o qual, ainda que possa permitir o melhoramento de algumas habilidades técnicas, tende a destituir os docentes de capacidades de cariz intelectual, como sustenta Afonso: “[...] A pretensão, por parte dos órgãos de gestão, em atingir uma qualidade total, pode conduzir, em determinadas condições, a um controlo severo da organização escolar que anule os espaços de relativa autonomia decorrentes da especificidade organizacional destes contextos.” (Afonso, 1998: 71).

Nesta linha de raciocínio, e socorrendo-nos do pensamento de Bolman e Deal (1989), admitimos que o propósito da qualidade total nas escolas pode conduzir à progressiva redução das dimensões política e simbólica das mesmas, na medida em que tende a reduzir o conflito e

a negociação política, resultante de interesses distintos e poderes assimétricos e, ainda, tende a destituir os factos de possíveis significados, conduzindo à despolarização da organização escolar e dos sujeitos educativos.

Na verdade, a implementação da ideologia da gestão da qualidade total pode transportar pressupostos capazes de promoverem alterações substantivas na organização da escola e nas práticas dos seus actores, razão pela qual nos parece importante, ainda que sumariamente, analisar alguns aspectos que podem estar relacionados com a consecução da qualidade total no universo educativo, designadamente no âmbito da escola, dos professores e dos alunos.

Do ponto de vista da escola, a autonomia e a liderança, quando perspectivadas sob a alçada da GQT, tendem a significar uma maior responsabilização na gestão (decisão administrativa), implementação e execução, reflectida na obrigatoriedade de *prestação de contas*; não traduzindo, na realidade, maior liberdade e responsabilização no domínio da concepção e decisão política, pois o campo de decisão política que deveria adquirir o sentido *down-top* permanece no sentido *top-down*, de acordo com uma estrutura de natureza racional e burocrática, onde a autonomia, enquanto capacidade de concepção e decisão política, é prerrogativa dos níveis hierárquicos superiores.

Um outro aspecto importante que pode ser alocado à qualidade total na educação prende-se com a avaliação de desempenho das escolas através de um conjunto de instrumentos, a qual pode culminar na publicitação de *rankings*, possibilitando a identificação de escolas de *má qualidade* e de *boa qualidade*. Neste contexto, a qualidade educativa tende a ser percebida segundo um sentido mercantil, enquanto satisfação das necessidades e expectativas do cliente e um sentido técnico, enquanto preparação de *capital humano* para os bons resultados e para o mercado de trabalho, por outras palavras, “[...] entendida como preparação competente para o mercado globalizado.” (Vieira, 2004: 62).

Por outro lado, a publicitação dos *rankings* pode contribuir para a consecução de um dos propósitos da gestão da qualidade total na esfera educacional, a regulação do processo educativo padronizando-o e, simultaneamente, destituindo-o de “[...] todo o pensamento de oposição[...].” (Bueno, s/d: 11-12). Para o efeito, torna-se fundamental envolver os professores, uma vez em que são os agentes educativos que, directamente, ainda que existam outros que actuam de modo indirecto, intervêm na satisfação das necessidades e expectativas do aluno, e, portanto, são os actores educativos que, ao nível *meso* (escola) e *micro* (sala de aula), podem

operar, de modo mais efectivo, enquanto contra-poder, comprometendo, seriamente, a consecução da qualidade total.

Neste quadro, o convite à participação activa dos professores na consecução da qualidade total pode transportar um vasto leque de riscos, pois esta pode revelar-se *armadilhada*, no sentido da cooptação, compromisso e *endoutrinação*, para com os propósitos da instituição. Neste âmbito, os professores são convidados a participar num processo de partilha e selecção de saberes científicos e experienciais, de práticas pedagógicas e educativas, de metodologias pedagógicas, educativas e avaliativas e de recursos pedagógicos e educativos, o qual pode conduzir, ainda que tacitamente, à intensificação do trabalho docente, à padronização de saberes, práticas, métodos, meios e recursos e, em última instância, à transformação dos professores em técnicos eficazes na transmissão de saberes e aplicação de metodologias estandardizadas, contribuindo para a desqualificação política da actividade docente.

Nesta linha de raciocínio, a participação tende, por um lado, a desvalorizar a intervenção e negociação política dos professores, contribuindo para a despolitização da identidade e profissionalidade da classe docente e, por outro, a privilegiar a qualidade educativa, no sentido técnico e mercantil, uma vez que os professores, enquanto exímios técnicos, valorizam a produção de resultados e a satisfação da vontade dos clientes; nesta ordem de ideias, partilhamos do ponto de vista de Vieira quando defende que os efeitos da agenda da qualidade total “[...] sobre o trabalho docente e tudo aquilo que significa para a autonomia intelectual dos professores são, no mínimo, assustadores.” (Vieira, 2004: 35).

Ainda no âmbito da GQT, no entanto, da perspectiva dos alunos, indagamos sobre o sentido do propósito da satisfação da vontade do cliente. Será que se reporta à mera obtenção de resultados escolares ou, então, à capacitação do aluno enquanto cidadão?

A aprovação dos alunos ou a aquisição de bons resultados escolares, legitimada pela avaliação aferida externa, não associada à aquisição de códigos e instrumentos essenciais à problematização das realidades, tende a favorecer dimensões de cariz instrumental da qualidade educativa, mais preocupadas com os resultados, as estatísticas e a produção de *capital humano* do que com o efectivo sucesso educativo do aluno, também caracterizado pelo *empoderamento* político e simbólico do indivíduo. Deste ponto de vista, a GQT proporciona aos alunos a *semitransformação*, privilegiando a utilidade social da educação, ao mesmo tempo que os tende a privar do *discurso da possibilidade*, o qual visa o efectivo sucesso educativo; noutros termos, não descuidando o sucesso escolar, preocupa-se com a formação do aluno, enquanto cidadão, e

com o sucesso do mesmo numa fase posterior à escolar, operando, nestas circunstâncias, como mediador da mobilidade social e da justiça social.

Sistematizando, na verdade, a gestão da qualidade total pode oferecer algumas vantagens para a melhoria das qualidades educacionais; não obstante, e após uma abordagem cuidada e crítica, também pode ser entendida como uma estratégia que tende a reduzir, omitir ou até privar os actores educativos das dimensões do *mundo cívico*, facto que, na opinião de Freire, “[...] transforma a educação em pura transmissão de ‘comunicados’.” (1997: 109).

Noutra perspectiva, alguns autores que problematizam a qualidade na educação remetem para a problemática da avaliação. No que toca a esta questão, estamos em crer que as palavras de Afonso podem explicitar, pelo menos em parte, a centralidade da avaliação na actual agenda educativa para a qualidade¹⁵

“[...] pela introdução da avaliação [...] pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicitação dos resultados dessa mesma avaliação, pode promover-se a expansão do mercado.” (1998: 165).

Quer isto dizer que a avaliação, por um lado, proporciona ao Estado instrumentos de regulação e controlo, os quais podem contribuir para expansão do mesmo, e, por outro, a publicitação daquela tende a favorecer políticas de competição e concorrência, promovendo, deste modo, a expansão do mercado.

A avaliação estruturada na publicitação de resultados pode ser apreciada de maneira monolítica, isto é, “[...] destituída de sua pluralidade [...].” (Esteban, 2008: 7), contribuindo para a elaboração de *rankings* escolares, construtores de uma qualidade gestionária e vendável, promotora da expansão do mercado e do controlo social; contudo, também pode ser apreciada segundo uma perspectiva relativista, a qual procura desmistificar os resultados e correlacionar os mesmos com as múltiplas realidades que os afectam, permitindo “[...] construir um novo sentido que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de carácter mercantil.” (Enguita, 1999a: 172). Esta última perspectiva será abordada no ponto 2.2.2..

¹⁵ Clímaco (1992) aponta alguns factores responsáveis pela centralidade da avaliação: a redução dos orçamentos destinados à educação, resultado da crise económica; a emergência de outras prioridades sociais (saúde, integração social, apoio à terceira idade) e a diminuição demográfica; a emergência de um novo conceito, *capital humano*, fruto da articulação entre educação e economia; a agudização do debate sobre a qualidade do ensino e da educação; as exigências de participação na vida comunitária e na decisão política que intensificam a pressão, no sentido de *prestar contas*; e a própria comunidade educativa e científica.

Considerando a publicitação dos resultados sob a forma de *rankings*, são vários os autores que sustentam que esta favorece a *privatização da educação*, a qual pode ser entendida segundo diferentes ângulos, como escreve Estêvão:

“[...] por um lado, aqueles que defendem que a privatização amplia ou reforça a estratificação social [...] e, por outro, aqueles que interpretam o fenómeno da privatização como um meio de proporcionar mais oportunidades e mais qualidade educacional a grupos desfavorecidos, de proporcionar ainda maior abertura às necessidades locais e familiares, de atenuar o risco de se gerar a ‘estratificação residencial’ em redor das melhores escolas [...]” (1998c: 80).

Nesta linha de raciocínio, a *privatização da educação* pode ser percebida enquanto instrumento que veicula e legitima a expansão do mercado e acentua das assimetrias sociais, mas também enquanto meio que atenua as desigualdades sociais.

Segundo Melo (2009), a publicação do *ranking*, em Portugal, resultou, sobretudo, de pressões exercidas pelos meios de comunicação que insistiam na necessidade de avaliar a qualidade do sistema educativo, mais precisamente, através da divulgação de *rankings*; pois, na opinião destes, “Só deste modo as famílias poderiam minimizar ou evitar os riscos de colocarem os seus filhos em escolas de «má qualidade».” (2009: 205).

Na desconstrução do discurso dos *rankings*, a autora refere que, ainda que haja autores a defender este tipo de ferramenta, argumentando que “[...] o direito à livre escolha educacional por parte das famílias num mercado escolar, que será tanto mais competitivo e excelente, quanto mais sujeito estiver às leis da concorrência.” (2009: 260), outros há a indagar sobre possíveis corolários, apesar de dissimulados. Neste quadro, a autora sustenta que “[...] a crença na promoção da qualidade do ensino através da avaliação quantificada poderá antes provocar alguns efeitos perversos [...]” (2009: 263), como, por exemplo, a promoção da qualidade assente na racionalização em detrimento da qualidade para todo; por outro lado, e o aumento das preocupações das escolas com estratégias de *marketing*, no sentido de atrair os melhores alunos, em detrimento da melhoria das aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, e corroborando o pensamento de Melo, Apple escreve que “[...] a publicação de indicadores de desempenho na forma de ranking de escolas, na Inglaterra, levou as escolas a procurarem cada vez mais maneiras de atrair pais ‘motivados’, com filhos ‘capazes’.” (2002: 115). O autor acrescenta que “O ranking das escolas, amplamente

divulgado, determina o valor relativo das pessoas no mercado educacional. Somente aquelas escolas com indicadores de desempenho cada vez mais alto são respeitáveis.” (2002: 117).

Na verdade, a divulgação dos *rankings* pode intentar a *empresarialização* e *mercadorização* da educação, uma vez que, face à pressão da *livre escolha parental*⁶, as escolas tendem a competir entre si de maneira a apresentarem o melhor produto possível; noutras palavras, de modo a satisfazerem o melhor possível os interesses do cliente, sinónimo de qualidade educativa mercantil. Simultaneamente, a instituição escolar, accionando a qualidade educativa técnica, premeia políticas de eficácia e produtividade, para assim proporcionarem aos clientes um bom produto, isto é, bons resultados.

No que toca às políticas de *livre escolha*, estas assentam sobre o pressuposto que os pais têm o direito de escolher o tipo de educação para os seus filhos. Esta premissa pode ser objecto de diferentes leituras, no entanto, alguns autores mostram-se bastante críticos, assinalando alguns perigos para o desenvolvimento da vertente emancipatória da qualidade educativa. Neste sentido, Estêvão advoga que a liberdade de escolha dos pais pode ter a ver “[...] não propriamente com o facto de tal solução induzir mais qualidade, mas com a forma «democrática» de privilegiar os já desfavorecidos económica e socialmente, de reproduzir, enfim, as desigualdades sociais.” (Estêvão, 1998b: 78). O autor acrescenta que a escolha livre pode conduzir a “[...] uma espécie de «darwinismo social»: os bons estabelecimentos encontrar-se-iam sempre à frente e os mais fracos poderiam tornar-se indesejáveis, correndo-se, conseqüentemente, o risco real de uma segregação social e étnica também.” (Estêvão, 1998b: 79).

Corroborando a ideia anterior, Apple, analisando os trabalhos de Geoff Whitty, propugna que “[...] embora os defensores dos planos de ‘escolha’ mercantilizados assumam que a concorrência aumentará a eficiência e a receptividade das escolas, assim como dará às crianças desfavorecidas oportunidades que elas atualmente não possuem, isso pode ser uma falsa esperança.” (2002: 114). Segundo o autor, as políticas de *livre escolha* contribuem para a desregulação da educação, pois, neste contexto, os pais da classe média surgem dotados de

¹⁶ Na perspectiva de Estêvão a teoria da *public choice* tende “[...] a inverter a ideologia do *Welfare State*; a reduzir ou ocultar os limites do Estado e a libertar as forças de mercado de modos vários, designadamente pelos processos de desregulação e de privatização; a legitimar a retirada do Estado da prestação da providência social e a ocultar a sua acção na área económica, procurando o reforço dos interesses privados e a alteração das funções essenciais do Estado de Providência; a incutir novas políticas fiscais e monetárias; a transferir, enfim, para a área política novos conceitos e mitos provindos do contexto estrutural do mercado, nomeadamente aqueles que se prendem com a eficiência, com a avaliação, com a qualidade, com a concorrência no seio do próprio Estado.” (Estêvão, 1998c: 45).

maiores faculdades para a possibilidade de mobilizarem procedimentos informais, no sentido de seleccionarem a melhor escola; isto significa que os elevados capitais culturais, económicos e sociais tendem a facilitar as relações dos indivíduos com as leis do mercado. Nesta perspectiva, partilhamos das palavras do autor quando afirma que

“Os mercados sistematicamente privilegiam as famílias de nível socioeconómico mais elevado, por meio de seu conhecimento e recursos materiais. Essas são famílias que têm mais probabilidade de fazer escolhas.” (2002: 123).

Portanto, as políticas de *livre escolha* podem ter a ver com o facto de as classes mais favorecidas, possuidoras de códigos e instrumentos que permitem decifrar quais as melhores escolas, disporem de acesso facilitado e, neste sentido, não podemos discordar de Bourdieu quando escreve que “[...] o sistema de ensino exerce uma função de legitimação cada vez mais necessária para a perpetuação da «ordem social» [...]” (1982a: 336), acentuando as assimetrias sociais, e, na mesma senda, de Estêvão quando refere que “Pela privatização ocultar-se-ia, além disso, a construção, e a confirmação, de uma hierarquização não só entre indivíduos e estratos sociais, mas também entre escolas.” (2000: 149). Não obstante, não queremos com isto dizer que o sistema de ensino, designadamente a escola, não possibilite a alguns indivíduos a aquisição de códigos e de instrumentos necessários à efectiva ascensão social, reflectida numa constelação de direitos e deveres.

Em síntese, a publicitação de *rankings* pode contribuir para o desenvolvimento de políticas de *privatização da educação*, que tendem a favorecer o deslocamento da esfera educativa para o universo empresarial e mercantil, privilegiando as dimensões técnica e mercantil da qualidade educativa e, por conseguinte, as imagens organizacionais de escola enquanto *empresa educativa* e *escola S.A.*. Contudo, alguns autores criticam os fundamentos da aferição da qualidade educativa com base na publicitação de resultados, na medida em que os resultados não contemplam a complexidade do processo educativo. Nesta lógica, a avaliação realizada “Através da internacionalização da aplicação de provas de rendimento e questionários aos estudantes, pretende avaliar a qualidade da educação sem ter em conta aquele conjunto de variáveis da avaliação que se presume afectar de alguma maneira a qualidade da educação.” (Martinez, 2008: 22); mais ainda, sem ter em conta que as escolas constituem organizações

complexas, configuradas por um conjunto de relações sociais específicas, que não podem ser comparadas à constância de qualquer unidade de produção empresarial (Clímaco, 1991)¹⁷.

Concluindo, socorrendo-nos do pensamento de Lima (1994), a qualidade segundo racionalidades gestionárias e técnicas tende a assumir um valor, porque é entendida segundo uma aceção monolítica positivista assente em critérios objectivos e mensuráveis; todavia, a qualidade torna-se problemática quando questionada segundo uma perspectiva relativista estruturada em critérios múltiplos e não mensuráveis. Deste ponto de vista, deixamos de reconhecer uma qualidade para reconhecer várias qualidades.

2.2.2. Qualidade educativa e lógicas emancipatórias

A educação, na sua aceção democrática, é entendida enquanto direito básico de todo o ser humano, não sujeita a qualquer interesse nem subalterna a qualquer grupo de interesses, assente em princípios estruturantes como igualdade de oportunidades e justiça social. Procura o desenvolvimento holístico e eclético do indivíduo e visa, inequivocamente, o pleno desenvolvimento do ser humano. Não obstante, nas sociedades ocidentais, inclusive em Portugal, as finalidades democratizadoras da educação têm cedido, progressivamente, espaço às finalidades mercantilistas, ainda que, por vezes, de forma oculta. Para o facto, têm contribuído os discursos políticos, de cariz neoliberal, que recorrem a conceitos característicos da esfera democrática, embora reconceptualizados; nesta lógica, Apple afirma que

“A nossa concepção de democracia foi alterada de tal forma que a democracia jamais será vista como um conceito político, mas sim como um conceito económico. A democracia reduz-se ao estímulo das condições de ‘escolha livre do consumidor’ num mercado posto em liberdade.” (2001: 21).

¹⁷ Clímaco (1991) refere que existem várias investigações no sentido de analisar as variáveis a utilizar na avaliação da qualidade e eficácia da educação e da escola. Entre os autores referidos pela autora destacamos, sem preterir os restantes, Oakes a Murname pois advogam posições antagónicas, defendem variáveis de contexto e medidas de resultados como variáveis prioritárias, respectivamente. Neste sentido, Clímaco refere que “[...] um conjunto importante de autores tem reforçado a posição assumida por Oakes, propondo mesmo a desagregação entre factores de contexto e factores de processo.” (1991: 99). Ainda a este propósito, Apple (2002), recorrendo a Whitty, Power e Halpin (1998, p. 112-113), refere que as condições extrínsecas às escolas, designadamente políticas e económicas, condicionam mais os níveis de desempenho escolar do que os aspectos organizacionais ou outras características que asseguram uma escola eficiente.

Neste contexto, o discurso da qualidade educativa pode nortear-se segundo lógicas distintas, assumindo sentidos ambíguos, por vezes, ambivalentes, podendo revelar-se *armadilhado*, como corroboram as palavras de Pérez:

“[...] o discurso da qualidade tem as suas origens na actividade económica do mundo empresarial, e que, ao adoptá-lo sem as suficientes cautelas, corre-se o perigo de transferir ao âmbito educativo os critérios economicistas que regem o mercado muito competitivo. Tal perigo, adquire precisão ameaçadora para a educação e seus objectivos por muitas diferentes vias.” (2008: 51).

Alguns defensores da narrativa da qualidade, nas suas vertentes técnica e vendável, querem fazer crer que qualidade e igualdade são conceitos antagónicos e inconciliáveis, quer isto dizer, uma educação de qualidade não pode ser igualitária e vice-versa; todavia, em oposição, a OCDE recorda que “Uma das principais razões que explica a preocupação que hoje suscita a qualidade da escola é precisamente que determinadas categorias de alunos e estudantes tenham sempre resultados inferiores aos das outras, o que mostra, uma vez mais até que ponto estão ligadas as questões da qualidade e da igualdade.” (1989: 70).

Outros autores há a defender que igualdade e qualidade são perfeitamente compatíveis quando o sentido da qualidade valoriza as dimensões democráticas e cívicas do processo educativo, como adianta Enguita quando afirma que “[...] quando se quer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas.” (1999a:107).

Perante o exposto, e considerando a sociedade ocidental democrática capitalista, percebemos a construção da qualidade da educação não segundo lógicas de subjugação, mas de articulação e cooperação entre a dialéctica mercado versus democracia. Neste sentido, os valores democráticos (igualdade, justiça, liberdade, equidade, solidariedade) conviveriam numa relação política e dialéctica com valores empresariais e de mercado (eficácia, eficiência, excelência, produtividade, mérito, lucro, individualidade). Partindo da análise de autores críticos da concepção da qualidade segundo lógicas instrumentalistas e defensores de lógicas emancipatórias, percebemos que a questão não passa pela negação da importância das dimensões técnica e mercantil da qualidade, mas reside, essencialmente, na valorização das dimensões de natureza democrática e suas consequências. Nesta linha de raciocínio, as palavras de Gentili merecem destaque:

“[...] a educação e o mercado devem encontrar pontos de intersecção e cooperação, é uma evidência que, em nosso caso ao menos, não aspiramos a pôr em dúvida. Contudo, uma coisa é isto e outra muito diferente é a pretensão política que orienta a nova retórica da qualidade no campo educacional.” (1999: 158),

no sentido de converter a educação num serviço à mercê das leis da oferta e procura, fomentando, pelo menos em parte, a segmentação social, como discutido no ponto 2.2.1. Na senda de uma qualidade assente em pilares democráticos, o autor propugna que

“Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionada. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe ‘baixar o nível a todos’. Supõem pelo contrário, ‘elevá-lo’ transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta.” (1999: 176).

Neste quadro, Gentili reitera a qualidade educativa enquanto igualdade de oportunidades no acesso, mas também no sucesso educativo, quer dizer que, somente dotando todos os estudantes de códigos e instrumentos necessários ao posicionamento político face aos contextos conjunturais que vivenciam, se assegura a igualdade de oportunidades a todos e, portanto, se concretiza a qualidade educativa.

Na prossecução deste propósito, consideramos que a qualidade educativa, no sentido democrático-cívico, exige que o discurso da democracia não seja reduzido à linguagem crítica, “[...] também requer de uma linguagem de possibilidade, uma linguagem em que se conjugue uma estratégia de oposição com outra orientada na construção de uma nova ordem social.” (Giroux, 1993: 57). Mais, exige que “[...] a democracia provida de significado, e o conceito de cidadania emancipatória que a acompanha, apontam para a construção de novas sensibilidades e relações sociais que não permitissem que na vida quotidiana surgissem interesses políticos que dessem apoio a relações de opressão e de domínio.” (Giroux, 1993: 34).

Na actualidade, a escola assume-se, pelo menos oficialmente, democrática, *escola cidadã* ou *sócio-crítica*, na medida em que, no cômputo geral, tenta outorgar a todos os

discentes igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. No entanto, e apesar da escola proporcionar mobilidade social a parte da população, na verdade, a escola também participa na reprodução social de outra parte da população, não atingindo a qualidade educativa na acepção de Gentili.

Considerando esta última realidade, em nossa opinião, a consecução da qualidade educativa, enquanto igualdade de oportunidades no acesso, mas também no sucesso educativo, pode passar por *diferenciar positivamente* a população estudantil, introduzindo *mecanismos compensatórios* (Dubet, 2004; Estêvão, 2004). Neste contexto, concordamos com os conceitos mobilizados pelos autores, no sentido de estes possibilitarem dotar os indivíduos oriundos de classes mais desfavorecidas de códigos (capital pessoal, humano, cultural, económico, social) e instrumentos essenciais à efectiva mobilidade. Somente nestas circunstâncias, no nosso entender, seria correcto solicitar aos alunos, professores e escolas a *prestação de contas*.

Na linha de raciocínio em discussão, Stoer defende que “Qualidade na educação implica não só estimular a imaginação mas também desenvolver as atitudes e capacidades mentais desejáveis. Tem pouco a ver com o acto de fornecer habilitações estritamente conducentes ao desempenho de tarefas profissionais.” (2008b: 110), tem a ver, mais concretamente, com a autonomização política dos indivíduos, isto é, com o acto de dotar os indivíduos de códigos e instrumentos, conducentes ao desempenho da cidadania enquanto “[...] campo de batalha para fazer prosperar os interesses democráticos e emancipatórios [...]” (Giroux, 1993: 24). Na mesma senda, Martínez advoga que

“[...] A melhoria da qualidade está instalada em conceitos mais amplos referentes à cidadania, à ética, ao desenvolvimento, ao tipo de aluno, à integração escolar e autonomia, pelo que não pode terminar culpando o aluno e os professores de não serem suficientemente competitivos, de não terem conseguido pontuações altas ou classificações elevadas.” (2008: 30).

Na perspectiva de Paulo Freire (2009), a qualidade passa por desconstruir os sentidos que algumas ideologias querem fazer atribuir à actividade educativa. Quer isto dizer que a actividade educativa quando mobilizada veicula intencionalidades que podem significar a manipulação ou *endoutrinação* dos sujeitos educativos, como pensamos pretender, pelo menos em parte, a ideologia organizativa da GQT, cujo fim último visa a satisfação do cliente com o menor custo possível ou, em oposição, podem traduzir o *empoderamento* político, que permite

ao indivíduo posicionar-se no mundo. É na convocação desta última intenção que Freire sublinha o direito ao discurso das diferenças e dos contrários e o respeito pelos discentes, onde “Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto [o professor] ensina, não importa o quê [...]” (1997: 78)

É também nesta lógica que Giroux (1999) defende que a narrativa da qualidade deve passar pelo *discurso das possibilidades*. Mais, o autor enfatiza que os professores enquanto “[...] educadores críticos [...]” (1999: 12) devem actuar vigilantes para não incorrerem o risco de manipulação. Caso contrário, a prática educativa torna-se adestramento e o professor um opressor, em vez de se tornar um acto criador e libertador e o professor um sonhador. Só assim, a educação “[...] não podendo tudo, pode alguma coisa [...]” (Freire, 1997: 92). Neste sentido, podemos concluir que o professor, na sua visão do mundo, pode assumir posições opostas, determinista/fatalista ou possibilidade/alternativa; não obstante, um professor democrático entende que todos os fenómenos sociais, culturais, económicos, biológicos, psicológicos, embora condicionantes, não são determinantes, noutras palavras, são importantes mas não determinantes.

Nesta perspectiva, a educação de eficácia, de excelência e de qualidade será aquela que transforma o aluno em cidadão e, portanto, lhe proporciona um desenvolvimento holístico, capaz de o tornar actor social activo, participativo, crítico, reflexivo e político na sociedade, contribuindo para a sua construção e transformação. Na opinião de Freire,

“Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias.” (s/d: 89-90).

Contrariando este sentido de qualidade, alguns autores defensores de racionalidades mais tecnocratas e gestionárias argumentam que tais concepções limitam o exercício de valores democráticos como a liberdade de escolha, autonomia e mérito dos indivíduos. Na mesma linha de pensamento, alguns autores, segundo a OCDE (1989), defendem que particularmente a livre escolha iria aumentar o interesse dos pais, nomeadamente os mais desfavorecidos, amplificando assim as possibilidades dos alunos oriundos de classes mais desfavorecidas. Não discordando

da intenção, salientamos que esta expressão pode reflectir o livre exercício da cidadania dos pais, mas também pode traduzir um modo de *empresarialização* e *mercadorização* da educação, promotor da diferenciação social.

Outra focalização da problemática da qualidade educativa reside na avaliação. Neste âmbito, quando problematizada à luz das lógicas críticas, consideramos ser importante a desmitificação dos resultados; noutros termos, os resultados “Devem ser vistos como perspectivas ou imagens do sistema educativo tomadas de diferentes ângulos [...]” (Clímaco, 1991: 107), de modo a repolitizá-los.

A problematização dos resultados numa perspectiva relativista e interpretativa¹⁸ enquadra-os no respectivo contexto social, económico e cultural, promovendo a desconstrução das evidências produzidas pelos mesmos, no sentido de contribuir para a melhoria dos processos, para a consciencialização crítica dos actores educativos e para a qualidade educativa enquanto igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Nesta lógica, os resultados podem suscitar e sustentar a reorientação das políticas educativas para a esfera da educação plena.

Para autores defensores de perspectivas emancipatórias, a finalidade instrumentalista da avaliação aferida externa (exames nacionais, na realidade portuguesa) tende a constituir uma solução tecnológica, redutora e simplista, a qual pode condicionar o acesso das classes mais desfavorecidas a lugares de poder, por um lado, e, por outro, pode regular e controlar a acção dos sujeitos educativos e, ainda, pode promover a mercadorização da educação. Neste contexto, os exames tendem a operar como instrumentos seleccionadores, dificultando a parte da população estudantil, geralmente a mais desfavorecida, o acesso a profissões de elite, atendendo assim às reivindicações do poder dominante. Por outro lado, propendem a funcionar enquanto instrumentos eficazes na regulação e controlo do trabalho dos professores, condicionando as suas práticas, no sentido dos resultados mensuráveis e da *prestação de contas*, com vista à consecução de uma qualidade educativa de cariz técnico e mercantil. Neste sentido, concordamos com as palavras de Apple, quando afirma que

¹⁸ A este propósito, a OCDE escreve “Se nos interessarmos por cada escola em vez de proceder a uma estimativa média do ‘valor acrescentado’ do sistema inteiro, constatar-se-á que muitas vezes são os estabelecimentos em que os níveis de sucesso são, no conjunto, mais fracos que obtiveram melhores resultados no acrescentar dos conhecimentos dos alunos – por outras palavras, foram mais enriquecedores do que os estabelecimentos em que as notas são melhores.” (1989: 69).

“[...] os exames nacionais e os indicadores de desempenho publicados na forma do ranking de escolas, essas políticas foram elaboradas tendo em vista a preocupação quanto à supervisão, regulação e avaliação externas de desempenho [...]” (2002: 127).

Santana Castilho, criticando as lógicas gestionárias e técnicas da avaliação, advoga uma concepção assente na comparação do antes e do após e, neste sentido, “[...] avaliar é comparar um percurso percorrido com aquele que se delineou, e verificar porque razão eles eventualmente não coincidem. E quando não coincidem, identificar os motivos, modificando o planeamento ou dando condições àqueles que estão encarregues do processo de o fazerem devidamente.” (2009: 9). Neste quadro, parece-nos que o autor valoriza os resultados, no sentido de proporcionarem reflexão crítica sobre os processos, possibilitando descortinar possíveis causas e reformular os mesmos.

Por seu turno, Lima, em oposição a uma avaliação de carácter gerencialista, defensora do paradigma da *educação contábil*, centrada na quantificação e comparação de resultados através de estratégias por nós abordadas no número 2.2.1, defende uma avaliação em que a análise dos resultados e a construção de espaços políticos espelhem o contexto educativo de cada escola e possibilite a disputa política entre as diversas visões de mundo, percebidas pelos sujeitos educativos. Neste sentido, o autor defende que o olhar crítico e democrático é

“[...] o maior desafio em termos de agenda avaliativa. [...] uma investigação avaliativa atenta à valorização das possíveis desconexões entre aqueles [mensuração e comparação dos resultados] e outros elementos, sobre as quais se edificam espaços de autonomia e de liberdades intelectual e de criação, centrada nos processos, contextualizada, qualitativa, reflexiva e crítica, validada através de processos intersubjectivos de discussão e de negociação das interpretações e dos significados a atribuir aos dados/construídos.” (Lima e Afonso, 2002: 108).

Nesta linha de raciocínio, Cortesão (1993) defende a avaliação formativa, que designa um conjunto de práticas variadas e exige espaços de reflexão, por parte do professor, sobre as práticas implantadas pelo mesmo e as aprendizagens e atitudes apropriadas e desenvolvidas pelos discentes. Deste ponto de vista, o professor, na senda da qualidade educativa democrático-cívica, faz opções passíveis de serem justificadas científica, metodológica e pedagogicamente, “[...] contribuindo para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente

estabelecidas, como importantes.” (1993: 12), com vista à formação dos mesmos enquanto cidadãos. A avaliação entende-se assim como um processo de acompanhamento e melhoramento contínuo, implicando o desenvolvimento de uma relação pedagógica configurada pela confiança e cumplicidade. Neste sentido, e, em oposição, à avaliação de pendor técnico e mercantil, “[...] a avaliação formativa na sua forma ideal acontecerá ao longo do processo de ensino/aprendizagem e **nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno.**” (Cortesão, 1993: 12, sublinhados da autora).

Portanto, a agenda avaliativa, quando percepcionada do ponto de vista crítico, procura operar no sentido de incrementar a democratização das escolas e dos sujeitos educativos, perspectivando os resultados como instrumentos de reflexão e discussão dialéctica, opondo-se à utilização dos resultados enquanto instrumentos de comparação, diferenciação e fragmentação. Nesta perspectiva, subscrevemos Afonso quando escreve que

“A avaliação tem uma dimensão muito mais ampla do que a classificação. [...] a avaliação é dinâmica. Procura ajudar a promover, a mudar e a melhorar os nossos percursos e projectos, para termos uma consciência crítica dos processos, das organizações, das pessoas, das interacções.” (2009: 47).

O autor, não negando a dimensão classificadora da avaliação, reitera os fins reflexivos e políticos que a mesma deve mobilizar, proporcionando a convocação de qualidades educativas de natureza crítica pelos agentes educativos. Nesta lógica, partilhamos da opinião de Gentili quando refere que

“O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então trata-se de conquistar e *impor um novo sentido* aos critérios de qualidade empregues no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais.” (1999: 172).

Perante o exposto, a problemática da qualidade, segundo lógicas emancipatórias, implica uma abordagem política e simbólica (Bolman e Deal, 1989) do espaço educativo escolar, onde é assumida a diversidade de valores, crenças, princípios, percepções entre os sujeitos

educativos e grupos de interesse, apanágio essencial ao conflito, à negociação e à luta política e dialéctica, com vista à construção de um processo educativo de contornos democráticos, conducente a uma qualidade educativa plena.

Em síntese, e servindo-nos de Estêvão, estamos convictos que a imagem organizacional de escola e o sentido de qualidade se podem relacionar conforme o exposto no quadro 2.

Quadro 2 – Relações entre imagens de escola, sentidos de qualidade e referenciais

Imagem de escola	Sentidos de Qualidade	Referenciais
<i>Empresa educativa</i>	Técnica	Tecnicidade, produtividade, eficácia, eficiência, mérito, excelência
<i>McEscola ou escola S.A.</i>	Mercantil	Concorrência, competitividade, individualidade, lucro, regulação
<i>Sócio-crítica ou cidadã</i>	Democrática-cívica ou Crítica	Igualdade, equidade, justiça social, liberdade, solidariedade, interesse público

Fonte: Estêvão (2004, 2009)

Queremos com isto dizer que, em contexto escolar, é possível que algumas dimensões da qualidade pautem o projecto educativo e outros documentos políticos em detrimento de outras. Não obstante, em conformidade com o momento circunstancial e com os interesses e poderes vigentes, podem ser mobilizados diferentes sentidos de qualidade educativa no espaço escolar, reconhecendo que, se há sentidos de qualidade onde as diferenças se acentuam, outros há em que as suas fronteiras são ténues; noutros termos, se a fronteira entre a qualidade técnica e a qualidade mercantil não é rígida, nem tampouco impermeável, pelo que a sua coexistência é natural; a fronteira entre aquelas formas de qualidade e a qualidade democrático-cívica tende a diferenciar-se.

3. Profissionalidade Docente, Qualidade e Escola

Educação, qualidade educativa e profissionalidade docente são três conceitos que podem ser problematizados segundo diferentes e, por vezes, contraditórios paradigmas, e, ainda que se encontrem profundamente articulados, alguns segmentos da sociedade procuram sistematicamente o seu divórcio.

Tal como o debate sobre a qualidade, a problematização da profissionalidade docente para o século XXI será de alguma forma inócua e descontextualizada se a sociedade não reflectir criticamente e definir, aprioristicamente, os referenciais que deverão pautar a educação. Neste sentido, é urgente discutir, de forma dialéctica, as diferentes lógicas que podem nortear a educação, até porque, segundo Estêvão, “[...] condicionarão a construção da nossa profissionalidade como docentes [...]” (2009: 76).

A actividade docente, ao longo dos tempos, tem evoluído segundo processos complexos, por vezes antagónicos, e recentemente tem sido alvo de tensões, mormente de foro economicista e gestor, veiculadas, fundamentalmente, pela globalização económica, sofrendo constrangimentos e mudanças, ainda que muitas vezes de forma tácita. De facto, considerando o actual contexto histórico, o conceito da profissionalidade docente, nas suas múltiplas dimensões, requer, por parte dos professores, uma apreciação crítica, no sentido de desvelar alguns significados.

Neste contexto, parece-nos importante discutir a importância da identidade profissional dos professores e sua profissionalidade, reconhecendo que as temáticas e problemáticas associadas à profissionalização e profissionalidade da classe docente, em Portugal, não são de hoje, existem desde que o Estado chamou a si o ensino (Nóvoa, 2005).

3.1. A (des)construção do conceito de profissionalidade docente

A profissionalidade docente, enquanto constructo social, resulta da acção dialéctica de vários agentes sociais, designadamente professores e Estado, ao longo do tempo, “[...] desenvolvendo-se quantas vezes segundo processos contraditórios.” (Nóvoa, 1999: 21); neste contexto, a sua conceptualização e construção revelam-se complexas e dinâmicas, envolvendo

dimensões de natureza diversa, pelo que é nosso propósito, no presente subcapítulo, a problematização do conceito de profissionalidade docente. Todavia, parece-nos importante, num primeiro momento, considerar uma breve perspectiva diacrónica do processo de construção da *profissão professor*, em Portugal.

Neste sentido, e de acordo com Nóvoa (1999), em finais do século XVIII, o Estado português retira o ensino à Igreja e desencadeia a funcionarização do professorado, seguida da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa, na primeira metade do século XIX, enquanto a segunda metade do mesmo século se caracteriza por uma certa ambiguidade do estatuto dos professores. No princípio do século XX, a profissão docente era detentora de elevado prestígio, “[...] período em que se fixa um retrato do professor profissional.” (Nóvoa, 1999: 21), surgindo, na década de 1920, o movimento da Educação Nova.

Posteriormente, durante o período do Estado Novo, a profissão docente viveu entre a desvalorização da mesma e a dignificação da imagem social do professor. Em 1974, a revolução de Abril põe término ao período anterior e enceta a democratização da educação, em particular a escolar, ocorrendo a massificação do ensino e consigo a massificação docente¹⁹. As décadas de 80 e 90 valorizaram a formação dos professores e, paradoxalmente, distinguiram-se pela crise da escola e da profissão docente, transportando para o século XXI profundos dilemas relativos à profissão docente, como profissionalização ou proletarização, trabalho intelectual ou trabalho técnico, reflexão ou intensificação do trabalho e concepção ou execução.

Em suma, a actividade docente tem sofrido mutações ao longo dos tempos, emergindo de um carácter profundamente missionário, passou por um período mais democrático e, mais recentemente, tende a evoluir, no sentido de um papel mais utilitário. Na verdade, a profissionalização docente, enquanto desenvolvimento da profissão docente, é construída de avanços e recuos no decorrer do século XX.

Na actualidade, vivemos um momento histórico, período de globalização, caracterizado, por alguns autores, no âmbito educativo, pela construção de uma *nova ordem educativa mundial* (Antunes, 2008), a qual reflecte alterações múltiplas, particularmente alteração nos conceitos, na organização das instituições, nos modelos educativos, na matriz axiológica e nas relações sociais, profissionais e pedagógicas. Apesar dos tempos de transição, a autora assinala que “Em

¹⁹ Formosinho assinala que “[...] a necessidade de mais professores provocou um abaixamento dos ‘standards’ de entrada na profissão (o que aumentou a amplitude de motivações e capacidades dentro do corpo docente).” (2009: 41).

todo o caso, se um núcleo duro da instituição educativa escolar persiste, a *nebulosa em movimento* é a figura que parece traduzir mais sugestivamente a percepção que vamos tendo do campo educativo.” (2008: 103, itálico da autora), o que significa que o actual contexto educativo se afigura difuso, não sendo possível perceber claramente os sentidos da mudança. Face o exposto, e concluindo este breve percurso diacrónico relativo à profissionalização dos professores, consideramos que as palavras de Nóvoa o caracterizam de forma exemplar:

“A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.” (1995a: 18).

Retomando a problematização da conceptualização da profissionalidade dos professores, enquadrada no processo de construção da profissão docente, percebemos que são vários os conceitos mobilizados ao longo do tempo, designadamente profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, os quais, de acordo com o contexto histórico e a realidade do autor, podem assumir diferentes e difusas acepções, tendendo a surgir, por vezes, alguma confusão sobre o que os conceitos pretendem designar. Neste quadro, é nosso propósito, socorrendo-nos de alguns autores, procurar evidenciar alguma diversidade no âmbito da conceptualização dos conceitos e, ainda, tomar posição no mesmo.

São vários os autores que se têm debruçado sobre a problemática da profissionalização. Na óptica de Enguita, “A profissionalização docente não deve vir da definição de um campo formal de competências, mas da conquista de um conjunto real de capacidades, conhecimentos, técnicas e formas de saber que lhe permitam dominar intelectualmente sua atividade.” (1999b: 123); significa, do nosso ponto de vista, que o autor entende a profissionalização como forma de os professores ampliarem os atributos necessários à mobilização da actividade docente e ao controlo intelectual da mesma.

Contudo, o termo profissionalização pode assumir outras dimensões, como defendem Evangelista e Shiroma quando apontam a profissionalização, “[...] nos anos 90, como política destinada não só à capacitação docente, mas também como instrumento para gerenciar umas das mais organizadas categorias do serviço público, os professores.” (2003: 43). Por seu turno,

Loureiro²⁰, na sua investigação, intitulada *A docência como Profissão*, aborda a questão da profissionalização, referindo que

“[...] o termo pode significar o processo de melhoramento individual e colectivo das capacidades e de racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão [...]. O termo profissionalização não comporta somente conhecimentos e capacidades que a prática exige; significa também a estratégia e a retórica manifestadas quer pelo grupo profissional quer a nível individual, para reivindicar uma elevação na escala das actividades e de melhoramento colectivo do estatuto social da actividade.” (2001: 32-33).

Portanto, nestes termos, cremos poder inferir que o conceito da profissionalização não é de todo monolítico, pode reportar-se ao desenvolvimento da profissão em várias vertentes. Quer isto dizer, compreende a dimensão dos saberes e capacidades necessárias ao exercício da actividade, mas também pode operar como instrumento de obtenção de maior reconhecimento da sociedade e legitimação do estatuto social. Em síntese, na opinião de Loureiro (2001), a profissionalização é um conceito com sentidos flutuantes e diferentes.

Uma das linhas de discussão, relativa à profissionalização docente, tem evoluído no sentido de comparar a profissão docente²¹ face a profissões tradicionalmente liberais, nomeadamente medicina e advocacia, consideradas como as verdadeiras profissões²², configuradas por atributos específicos.

Neste quadro, alguns autores têm problematizado a actividade docente²³ como um ofício, outros como uma semi-profissão e outros, ainda, como uma profissão. A docência é

²⁰ De acordo com Loureiro (2001), a profissão é uma construção, sendo que a sua conceptualização é complexa, podendo ser abordada segundo correntes sociológicas distintas.

²¹ A este propósito, Carrolo, mobilizando vários autores, escreve que “Face à questão de saber ‘se o ensino é uma profissão?’ (Etzioni, 1969), dos estudos consultados parece ressaltar o consenso de que não faz sentido, quaisquer que sejam os critérios de ‘profissão’ adoptados, distinguir as ‘verdadeiras’ profissões das ‘outras’ (Lemosse, 1989; Hoyle, 1982; Bourdonche, 1991) e de que o importante é sobretudo elucidar a especificidade da docência e da relação profissional professor-aluno, na determinação das suas características constantes como corpo profissional (OCDE, 1990).” (1997: 25).

²² Araújo refere que profissão segundo “[...] o conceito sociológico designa apenas determinadas ocupações da área do chamado ‘trabalho mental’ que gozam de maior prestígio, de maior status. As profissões alvo de estudo e discussão têm sido predominantemente a medicina e o direito – profissões clássicas – e ainda a engenharia.” (1985: 87).

²³ A OCDE, referenciando M. Darling-Hammond e seus colaboradores, assinala diferentes formas de conceber o ensino: “[...] o ensino considerado como um trabalho [...] o ensino considerado como um ofício [...] o ensino considerado como uma profissão [...] o ensino considerado como uma arte [...]” (1989: 26). Por seu turno, Formosinho (2009) aborda a actividade docente segundo quatro concepções diferentes: missionária, militante, laboral e profissional.

perspectivada enquanto ofício²⁴ quando ancorada apenas nos saberes experienciais, “[...] cuja essência se centra no ‘saber-fazer’ dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva [...]” (Gimeno, 1999: 78); é entendida como semi-profissão na medida em que possui alguns dos atributos específicos das profissões tradicionais e, na perspectiva de Gimeno, “Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo [...]” (1999: 71), pois, para o autor, “As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade que realizam.” (1999: 68); por último, é concebida como profissão, enquanto profissão da educação, uma vez que possui especificidades, o ensino e suas problemáticas, não partilhadas pela medicina e advocacia. Nesta linha, Gimeno defende que a

“[...] definição de ensino como tarefa problemática, do ponto de vista intelectual e moral, é de alguma transcendência para os professores e para a concepção da sua formação, porque é o que marca o facto de pertencerem a uma profissão, em vez de meros funcionários ou técnicos. Ao referir a capacidade de ‘produzir juízos’ como elemento de definição profissional dos professores, realça-se o seu papel na clarificação e resolução de problemas; a capacidade reflexiva, que esclarece situações a partir de uma base de conhecimento [...]” (1999: 86).

No que toca aos conceitos profissionalismo e profissionalidade, a problematização também é abordada por vários autores, sob pontos de vistas distintos. Araújo (1985), ao abordar a temática do profissionalismo, assinala que, sociologicamente, o conceito do profissionalismo apresenta diferentes sentidos, dos quais destaca: i) forma de organização de uma ocupação no sentido de afastar de modelos organizacionais sindicais, por forma a cultivar uma imagem pública prestigiada; ii) estratégia da classe para obtenção de maior *status* e poder; iii) forma do Estado controlar a ocupação; iv) ideologia enquanto conjunto de valores, crenças, ideias e v) forma de resistir ao controlo que o Estado detém sobre o processo de trabalho.

Perante o exposto, podemos concluir que o termo profissionalismo²⁵ pode assumir significados diferentes e, ainda, tocar valências totalmente distintas, isto é, tanto remete para a

²⁴ A este propósito, veja-se Loureiro (2001: 18).

²⁵ Sobre a questão do profissionalismo, Day escreve que “Adoptando uma perspectiva macro, Hargreaves descreveu o desenvolvimento do profissionalismo identificando quatro fases históricas em muitos países - a ‘pré-profissional’ [...]; a ‘autónoma’ [...]; a ‘profissional colegial’ [...] e a ‘pós-profissional’ [...]” (2007: 51).

esfera dos valores, crenças e ideias que monitorizam as operações concretas dos indivíduos como opera enquanto instrumento para a consecução de fins múltiplos.

Nesta dinâmica, diferentes autores defendem distintas definições para o mesmo conceito. Por exemplo, Libâneo, na sua abordagem, afirma que “Profissionalismo significa compromisso com um projecto democrático, participação na construção colectiva do projecto democrático, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.” (1998: 90). Deste ponto de vista, o profissionalismo tanto compreende a matriz axiológica que deve orientar o professor como a sua operacionalização.

Por seu lado, Monteiro distingue os conceitos profissionalidade e profissionalismo e conceptualiza-os da seguinte forma: “Os atributos constituintes da identidade de uma profissão configuram a sua profissionalidade (ou qualidade de ser profissional). Profissionalismo é o termo mais frequentemente utilizado, mas talvez seja o mais apropriado para qualificar a conformidade dos actos profissionais com o grau de profissionalidade da respectiva profissão, tanto no plano da sua eficiência como no plano da sua integridade.” (2008: 39). Neste sentido, podemos entender a profissionalidade como um conceito mais amplo, caracterizada pelas qualidades que devem sustentar a profissão, e o profissionalismo como um conceito mais restrito, referente à competência com que as qualidades são mobilizadas. O autor ainda questiona que “Uma nova profissionalidade, na educação, é necessária e possível, no interesse dos educandos, dos professores, da escola e da democracia. Mas como construir uma profissionalidade própria da natureza das profissões da educação em geral?” (2008:46).

Na perspectiva de Morgado, após análise da profissionalidade docente à luz das perspectivas de alguns autores, é importante, “[...] por um lado, compreender que a profissionalidade docente deve estar relacionada com outros contextos que determinam as práticas educativas e, por outro, relativizar a ênfase atribuída ao papel dos professores na determinação dessas práticas.” (2005: 31), quer isto dizer que a profissionalidade docente pode ser conceptualizada incorporando factores extrínsecos à prática profissional docente, na medida em que as práticas educativas não são uma actividade monolítica e unilateral dos docentes. Neste sentido, Estêvão e Afonso (1991), abordando os “Contextos organizacionais e construção da identidade profissional”, corroboram a ideia de que a construção do conceito da profissionalidade docente é condicionada por factores externos, designadamente pelo contexto organizacional.

Contreras, ao problematizar os conceitos profissionalismo e profissionalidade, mobilizando vários autores, escreve que alguns autores sentiram necessidade de diferenciar profissionalismo de profissionalidade “[...] como modo de resgatar o que de mais positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao ofício da docência.” (2003: 47), uma vez que no termo profissionalismo “[...] se acaba por misturar, juntamente com estes valores anteriores [autonomia, integridade e responsabilidade], uma descrição ideologicamente afectada, do *status*/estatuto e dos privilégios sociais aos quais se aspira.” (2003: 46).

Na sua análise, o autor, recorrendo à definição de profissionalidade de acordo com dois autores (Hoyle e Gimeno), sustenta que “[...] a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores [...]. Falar de profissionalidade significa, sob esta perspectiva, não só descrever o desempenho do ofício ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que seria desejável atingir e desenvolver nesta profissão.” (2003: 47). Nesta linha de pensamento, considerando a profissionalidade enquanto atributos necessários para o desenvolvimento da actividade, Loureiro afirma que “[...] a profissionalidade dirá respeito à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional [...]” (2001: 32); no mesmo sentido, contudo, noutras palavras, Gimeno afirma o seguinte:

“Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (1999: 65).

O autor formula o conceito de profissionalidade ancorado em atributos que os professores devem possuir para exercer a sua actividade de forma exímia. Gimeno acrescenta que “O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade que o conhecimento escolar pretende legitimar [...]” (1999: 65). Nesta linha de orientação, Sarmiento (1996), citado por Formosinho e Machado, entende a profissionalidade docente como “[...] o conjunto maior ou menor de saberes e capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores no desempenho das suas actividades, num dado momento histórico.” (2009: 158).

Considerando o exposto no presente trabalho, assumimos por profissionalização o desenvolvimento e melhoramento da profissão docente ao longo do tempo, noutros termos, o

desenvolvimento do professor como profissional, capaz de um trabalho de natureza intelectual e autónomo, defendendo maior liberdade e auto-responsabilização profissional; por profissionalismo a competência com que o professor operacionaliza a sua profissionalidade; e, esta, por sua vez, é percebida por nós, no sentido de Gimeno (1999), isto é, enquanto conjunto de saberes, conhecimentos, capacidades, competências, destrezas, disposições, valores e atitudes que o professor deve possuir para mobilizar plenamente a sua actividade profissional.

Concluindo este subcapítulo, parece-nos importante sublinhar dois aspectos, primeiro, a fronteira entre os conceitos profissionalização, profissionalismo e profissionalidade tende a ser ténue; e, segundo, a construção, na actualidade, destes conceitos “[...] parte de uma situação em que ser professor era apenas dominar a matéria que se tinha de ensinar – como foi característico durante décadas – para outra em que o professor é um especialista dos processos de aprendizagem e alguém que, no seu campo de trabalho, é um construtor de conhecimento.” (Esteves, 2009:73).

3.2. Identidade profissional e a profissionalidade docente

A conceptualização e construção da identidade profissional envolve diversas e distintas dimensões, no entanto, o grau de ênfase das mesmas torna-se variável consoante o autor que estejamos a mobilizar. Entre as dimensões mais focadas pelos autores encontram-se o *corpus* de saberes específicos, a autonomia, o código deontológico, a formação, o modelo de organização profissional e a cultura.

As múltiplas dimensões que intervêm na permanente construção da identidade profissional docente, as quais se articulam e influenciam mutuamente, tendem a adquirir configurações diferentes e ambíguas que, associadas à dimensão e heterogeneidade do grupo profissional, podem conduzir à restrição ou ampliação da identidade da classe docente. Todavia, importa sublinhar que não é nosso propósito discernir as possíveis configurações das diversas dimensões da identidade profissional.

Tal como a profissionalidade docente, a identidade profissional também é uma construção social e, por conseguinte, desenvolve-se sofrendo constrangimentos de ordem

diversa, de acordo com o momento histórico vivenciado pelos actores sociais. Nas sociedades tradicionais, os professores constituíam uma elite detentora de um conjunto de saberes, que apenas era concedido a um grupo restrito e selectivo (Stoer (2008a), parafraseando Bryan R. Wilson) e “[...] a qualidade estava assegurada, devido a um processo sistemático de selecção de alunos.” (Esteve, 1999:121).

Nas sociedades modernas, a escola está sujeita a exigências múltiplas, por vezes, contraditórias, uma vez que, na perspectiva de Nóvoa, “O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade.” (2005: 16); por outro lado, “[...] os professores têm um estatuto profissional especializado e os seus papéis e as suas responsabilidades são muito complexas.” (Stoer, 2008a: 93), factos que tendem a conduzir a um certo *mal-estar* na classe docente (Esteve, 1999; OCDE, 1989), entre outros factores de mudança²⁶.

A década de 90 foi, manifestamente, marcada por um conjunto de mudanças económicas, políticas, sociais e tecnológicas, de alterações na forma de pensar, sentir e agir e de transformações nas práticas e relações sociais, profissionais e familiares. Considerando este contexto de efectivas mudanças, António Nóvoa (1999), no prefácio da obra intitulada *Profissão Professor*, refere que o professor, na actualidade, se encontra no *lugar do morto*, no que concerne ao *triângulo pedagógico*, ao *triângulo político* e ao *triângulo do conhecimento*²⁷.

No que respeita ao *triângulo pedagógico*, a sociedade tende a privilegiar o eixo *Alunos-Saber*, facto que pode promover a exclusão do professor, mas também pode traduzir a redefinição do papel do professor, não tão alocado à transmissão do conhecimento, porém, mais acoplado à orientação do aluno na construção e configuração do saber.

No que se refere ao *triângulo político*, o eixo que tende a ser privilegiado é *Estado-Pais/Comunidade*, a nosso ver, confirmado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, o qual, como referimos no primeiro capítulo, reforça o poder de intervenção e decisão dos pais e comunidades. O Estado, ao sobrelevar este eixo, pode pretender intensificar a *prestação de*

²⁶ A este respeito, ver Esteve (1999: 93-108). Ainda a este propósito, Lima (1996) refere vários factores que de algum modo contribuíram para a crise docente: movimento pedagógico da Escola Nova, evolução morfológica do corpo docente, as pressões crescentes dos alunos e dos seus pais, entre outros, as críticas de teor marxista ou marxizante, as teorias anti-escola, a incerteza criada sobre os próprios objectivos da escola e a forte implicação pessoal dos professores no processo educativo, que os torna vulneráveis às transformações estruturais, como, por exemplo, as reformas.

²⁷ Veja-se Nóvoa (1999: 8-9).

contas, designadamente dos professores, visando, por um lado, o controlo sobre os mesmos, e, por outro, a redução de espaços e tempos de reflexão crítica sobre as práticas profissionais, promovendo a erosão da capacidade de compreensão global dos processos, de intervenção e de decisão dos professores, pois, geralmente, o acréscimo de responsabilização propende a desviar a atenção dos professores para o domínio da transmissão e reprodução do saber em detrimento do domínio da concepção, da problematização e da produção intelectual.

Por último, e no que concerne ao *triângulo do conhecimento*, a sociedade tende a favorecer o eixo *Saber da pedagogia-Saber das disciplinas*, desvalorizando o saber da experiência, facto que pode indiciar, como afirma Nóvoa, e que subscrevemos, “[...] uma certa desvalorização dos saberes próprios [...] uma depreciação do saber da experiência [...] uma deslegitimação dos professores como produtores de saber.” (1999: 9-10).

Em suma, e tendo em conta a análise produzida, a construção da identidade profissional docente, ancorada numa intervenção activa e política dos professores, pode estar comprometida, pelo que a expressão *lugar do morto* não pode deixar os professores indiferentes; pelo contrário, deve suscitar alerta e interpelação, no sentido de reflectir criticamente sobre o papel do professor na construção da sua identidade e profissionalidade.

De facto, a profissão docente tem sofrido, no decorrer dos tempos, sérias transformações, resultantes de múltiplos e distintos factores de mudança, que tendem a fragilizar a identidade docente, conducentes ao que muitos autores designam por crise de identidade profissional. Justamente a este propósito, Loureiro, ao problematizar a *docência como profissão*, advoga que

“Na verdade, a docência vive, por um lado, o mito de uma idade de ouro passada, por onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; por outro lado, vive o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade.” (Loureiro, 2001: 11).

Problematizando a crise de identidade dos professores, admitindo que “A identidade, que é tão importante na vida dos professores, não é algo fixo ou estático. É uma amálgama da sua biografia, das influências culturais e sociais e dos valores institucionais que pode mudar de acordo com o seu papel e com as circunstâncias.” (Day, 2007: 60), e na impossibilidade de abordarmos todas as dimensões da identidade docente, vamos circunscrever a nossa discussão a algumas vertentes.

Correia e Matos (2001) apontam a pluralidade de missões²⁸ com que os professores se confrontam, a impossibilidade de responder a todas elas e a posse de um saber profissional específico, que os autores designam por “o saber lidar”, como alguns dos factores geradores da crise de identidade docente

“[...] que se manifesta pela fragilização dos dispositivos simbólicos de pertença a um grupo profissional que, como sugerimos, se confronta com a impossibilidade de se relacionar estavelmente com a pluralidade de missões que lhe são atribuídas [esta crise de identidade] é também crise dos dispositivos de compatibilização das relações entre os tempos e os espaços da vida privada e os espaços da vida profissional.” (2001:104).

Segundo os autores, os factores mencionados conduzem à perda de sentido da actividade docente. A ausência de dispositivos simbólicos, que materializem publicamente o reconhecimento público e legitimem a pertença a um grupo, contribui para a redução do *status* e para o desgaste da imagem e prestígio da profissão.

Por outro lado, “o saber lidar”, enquanto conjunto de saberes, competências, disposições pessoais e profissionais capaz de manifestar a sua autoridade, que não se manifesta por dispositivos simbólicos, não é socialmente reconhecido, portanto, não é legitimado e encontra-se cindido de um saber científico e técnico, é um factor que concorre para a erosão da profissão. Mais, este “saber lidar”, dada a sua provisoriedade e imprevisibilidade, não pode ser, segundo os autores, conceptualizado como qualificação profissional, traduzido por um dispositivo simbólico que seja reconhecido e legitimado, não obstante, os autores sublinham que aquele “[...] constitui o núcleo da competência profissional [...]” (2001: 106). Apesar do exposto, regressar ao passado, às funções de transmissor, é, no dizer dos autores, uma fonte de degradação profissional, conducente à perda de sentido da actividade.

²⁸ A este propósito, ver também Lima (1996: 52).

O excesso de missões solicitadas aos professores, mencionado por Correia e Matos, também é referenciado por outros autores,²⁹ como importante na perda de sentido da profissão pelos docentes³⁰. Justamente a este respeito, Esteve escreve que

“Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.” (1999: 108).

Portanto, os professores vêem o seu trabalho multiplicado em tarefas e, neste quadro,

“[...] as mudanças que se deram no trabalho dos professores podem ser entendidas como indício de um maior profissionalismo, devido a uma maior complexificação da função docente e à exigência de mais competências por parte dos professores, mas também podem ser identificadas com uma intensificação do trabalho do professor, da qual advém a deterioração e a desprofissionalização dos docentes.” (Andy Hargreaves (1999), parafraseado por Formosinho e Machado, 2009: 151).

Admitindo que o aumento dos papéis intentam a desprofissionalização dos docentes, os espaços e tempos de reflexão crítica, individual e colectiva tendem a reduzir-se e, por vezes, anular-se, podendo conduzir, por um lado, ao isolamento dos professores, contribuindo para a restrição da solidariedade colectiva e perda de capacidade de negociação e resistência; por outro, à desqualificação profissional dos mesmos, pois tendem a perder conhecimentos, competências e capacidades de compreensão, controlo, decisão e actuação sobre os processos da própria actividade. Em suma, ambos os aspectos cooperam para um processo de *proletarização*³¹, que, segundo Contreras, traduz a “[...] paulatina perda por parte dos

²⁹ Melo escreve que “[...] atribuição de funções aos professores que se irá alargando sucessivamente ao longo do tempo, até atingir actualmente um carácter tão abrangente que é fortemente responsável pelo ‘mal-estar’ e pela crise de identidade profissional dos professores.” (Cruz, 1988, Nóvoa, 1989, Gomes, 1993, Hargreaves, 2004, Sanches, 2004 parafraseados por Melo, 2009: 158). Veja-se, ainda, sobre este aspecto, Lima (1996).

³⁰ A este propósito, concordamos com Formosinho quando escreve que “[...] o erro básico do discurso do super-professor é transformar linearmente as funções cometidas à escola de massas em papéis do professor.” (2009: 57).

³¹ Alguns autores também utilizam o termo desprofissionalização.

professores daquelas qualidades específicas que faziam deles profissionais, ou então o da deterioração de determinadas condições laborais que sustentavam as suas esperanças de alcançar esse referido *status*.” (2003: 16-17). Nesta perspectiva, a profissionalidade docente torna-se algo redutora e simplista, esvaziando-se do ponto de vista político e simbólico.

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) é outro dos factores, mencionado por diversos autores, que contribui para a fragilização da identidade profissional dos docentes. Por um lado, as TIC retiraram à escola o monopólio do saber e, por conseguinte, retiram aos professores a exclusividade da transmissão do mesmo, pelo que estes viram a sua importância, autonomia e autoridade debilitadas; neste sentido, e a corroborar esta ideia, Lima escreve que “O professor perdeu o exclusivo do privilégio do saber, um saber que, ainda por cima, se desvalorizou.” (1996: 58). Portanto, este contexto conjuntural pode suscitar significativas erosões nas relações de poder entre professor e aluno/pais.

Por outro lado, a elevada importância atribuída às TIC no desenvolvimento profissional dos professores, como referimos no primeiro capítulo, no âmbito da análise do Decreto-Lei nº 15/2007, entendidas por alguns actores sociais como elementos insubstituíveis e referenciadas por Nóvoa como *ilusão tecnológica*, sobrevalorizou a formação dos professores na área das novas tecnologias em detrimento de outras igualmente importantes, facto conducente ao incremento das competências técnica e tecnológica dos professores. Neste quadro, cremos poder afirmar que a profissionalidade docente foi enriquecida, isto é, empoderada do ponto de vista técnico, ocorrendo neste sentido uma requalificação da profissionalidade dos professores. Neste sentido, concordamos com Apple quando advoga que

“É um facto que o trabalho docente tem sofrido mudanças substanciais. Tem-se verificado um processo complexo de desqualificação e requalificação, em que a maior parte dos professores têm vindo a perder o controlo de partes significativas do currículo e da pedagogia, à medida que as ideologias e práticas empresariais penetram no núcleo da maior parte das salas de aula.” (2001: 34).

Entre os diversos factores que contribuem para o desgaste da identidade e profissionalidade docente, gostaríamos ainda de destacar as mudanças políticas e económicas, que, ocorrendo pelo menos de forma mais intensa desde os anos 90, se relacionam com os processos de globalização, designadamente o económico, de cariz neoliberal, que impôs modificações significativas no quadro político global.

No actual momento histórico, político, económico e social, marcado, na esfera educativa, por uma *nova ordem educativa mundial*, como já referimos, Antunes (2008) escreve que são as instituições internacionais, designadamente a OCDE, e supranacionais, nomeadamente a União Europeia, que “[...] assumem um papel central na afirmação e difusão de um conjunto de tendências que constituem um novo modo de organizar a educação [...]” (2008: 104). A autora acrescenta que, “Por exemplo, ao nível das instâncias supranacionais, como a União Europeia, são agora definidos os objectivos, as metas e os procedimentos de controlo, assumindo aquelas o estatuto e o papel de entidades responsáveis pela regulação geral dos sistemas de educação e formação [...]” (2008: 102).

Portanto, na verdade, a agenda mundial e europeia, de pendor neoliberal, produzida pelos níveis mencionados, constringe a política educativa portuguesa, no sentido de servir os interesses mercantis globais. Neste cenário, a política educativa nacional tende a enfatizar as políticas avaliativas dos professores, escolas e alunos, como referido nos capítulos anteriores, com vista à consecução de objectivos de natureza economicista.

Considerando a problemática em análise, crise da identidade dos professores e repercussões na profissionalidade, o enfoque atribuído à avaliação de desempenho dos professores (Decreto-Lei nº 15/2007), estruturado na diferenciação da carreira, introduz fenómenos competitivos entre os professores com base no mérito, suscitando o desenvolvimento de identidades eficazes, eficientes e produtivas. Por outro lado, a avaliação de desempenho das escolas e dos alunos promove, como discutido nos capítulos anteriores, o desenvolvimento de um *quase-mercado educacional*, regulado pelas leis de mercado, designadamente satisfação do cliente. Neste quadro, os professores tendem a construir a sua identidade ancorada em valores empresariais e mercantis, empossando a profissionalidade docente de competências, saberes, capacidades, atitudes e disposições de natureza, essencialmente, vendável.

Em síntese, são variados os factores que podem contribuir para a fragilização da identidade profissional docente, no sentido da sua despolitização, e, também, são múltiplas as leituras analíticas que podemos fazer dos mesmos. Contudo, apenas optámos pela discussão de alguns que nos parecem relevantes no contexto do enquadramento teórico do presente trabalho.

Apesar da análise produzida, a crise da identidade docente não tem que assumir um sentido fatalista; pelo contrário, pode constituir um instrumento de (re)construção e desenvolvimento da identidade dos professores, pois, se consideramos as palavras de Nóvoa, a crise

“[...] pode ser útil se a soubermos apreender na sua acepção original (*krisis* = decisão), assumindo-a como um espaço para tomar decisões sobre os percursos de futuro dos professores.” (1999: 23).

Neste contexto, partilhamos do pensamento de Libâneo quando advoga que

“É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional.” (1998: 10).

São vários os contributos de alguns autores, no sentido de procurarem esboçar algumas linhas de estudo, por exemplo, a OCDE (1989) refere alguns aspectos que podem contribuir para ultrapassar o *mal-estar* dos professores e (re)construção uma identidade profissional mais sólida, entre os quais i) melhorar as remunerações, ii) melhorar as condições de trabalho, iii) melhorar o estatuto profissional, posição social e prestígio social, iv) recrutar não só com base em critérios científicos, mas também recorrendo a critérios pedagógicos e humanos, v) rever a concepção e aplicação da formação de professores, vi) definir as funções do docente, vii) redefinir a avaliação e seus fins, viii) conferir maior interesse à profissão, ix) tornar o ensino mais atractivo para os alunos e professores, ligando a teoria e a prática, x) incentivar a formação permanente dos docentes e xi) rever as práticas institucionais e organizacionais.

Admitindo que os contextos organizacionais escolares são mutáveis e ambíguos, como perspectivado no segundo capítulo, ao assumirem-se como espaços onde se opõem diferentes mundos escolares, diferentes imagens de escola e diferentes sentidos de qualidade, pensamos que a (re)edificação da identidade profissional pode traduzir-se na “[...] construção de uma *identidade estratégica* se os professores, mesmo numa situação de conflito intra-grupal, forem capazes de manipular com sucesso os meios sociais e organizacionais de reconhecimento da sua distintividade como grupo profissional.” (Estêvão e Afonso, 1991: 162), de modo a, no nosso entender, perceber um sentido para a sua actividade.

Do nosso ponto de vista, a *identidade estratégica*, enquanto reflexo de uma capacitação política e simbólica da classe docente, proporcionaria aos professores, face ao grau de incerteza que caracteriza a actividade docente e o espaço onde é exercida, a tomada de posição perante as múltiplas, difusas e, por vezes, ambivalentes realidades, adoptando uma atitude ora de carácter defensivo ora de carácter ofensivo, a fim de responder às pressões de ordem diversa;

por outras palavras, “[...] mobilizando uma complexidade de identidades ocasionais para responder a contextos em mudança.” (Stronach *et al.*, 2002: 117, citado por Day, 2007: 55).

No meio educativo privado, meio tendencialmente polarizado pelos actores educativos, os professores têm necessidade de marcar a sua posição profissional política e simbólica, com vista a responder a tensões, a interesses e a poderes múltiplos, conflituosos e, por vezes, contraditórios. Neste contexto, assumindo uma *identidade estratégica*, a profissionalidade docente tende a repolitizar-se e a operar enquanto processo de *resiliência* dos professores, pois

“O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional.” (Gimeno, 1999:75).

Mais ainda, Lima, equacionando o poder da actividade docente face à ordem social, noutros termos, o poder do professor de influenciar a ordem dominante e de promover mutações conducentes à alteração de representações sociais, defende que “[...] essa situação estratégica ocupada pelos professores é precisamente uma fonte potencial extremamente poderosa de poder e de prestígio, que poderia ser assumida com núcleo estruturador de uma estratégia colectiva para a obtenção de ganhos de *status* social.” (1996: 64).

Noutra linha de estudo, Correia e Matos (2001), ao problematizarem a (re)construção da identidade profissional e da profissionalidade docente, apontam os referenciais a partir dos quais aquelas poder-se-ão (re)edificar. Segundo os mesmos, a identidade profissional e a profissionalidade docente podem ser pensadas a partir de um referencial “sala de aula”, referencial pedagógico, onde são estruturantes o “saber lidar” e as vivências profissionais. Neste contexto, a (re)construção realizar-se-á do interior do grupo para o exterior.

Contudo, na opinião dos autores, a (re)edificação da identidade profissional e da profissionalidade docente tem-se estruturado a partir de um referencial organizacional e administrativo, veiculado por instituições externas ao grupo profissional, como o Estado e os peritos, valorizando relações organizacionais e administrativas. Neste sentido, a (re)construção da identidade e da profissionalidade torna-se externa à classe docente, potencializando a desmoralização e desmobilização dos professores. Na verdade, de acordo com o estudo apresentado pelos autores, os professores não se identificam com este referencial de (re)construção, permanecendo o *mal-estar* docente, conducente à perda de sentido da profissão.

Nóvoa, na sua intervenção na conferência intitulada “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida”, no âmbito da presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, defende “O regresso dos professores”. Na sua intervenção aborda a necessidade de (re)construção da identidade dos professores e do seu desenvolvimento profissional estruturado no envolvimento activo, reconhecendo

“[...] que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente [...]” (2007:8).

No nosso entender, quando o autor se reporta à elaboração de um “conhecimento pessoal”, poderá estar a referir-se ao *empoderamento* político e ideológico, enquanto conjunto de valores, princípios, saberes, crenças e mitos, o qual possibilitará aos professores posicionarem-se no contexto onde exercem a sua actividade; nesta lógica, poderá significar a construção de uma *identidade estratégica*.

Outros autores encetam linhas de investigação, accionando outros aspectos, que podem contribuir para a (re)construção da identidade profissional e desenvolvimento da profissionalidade. Segundo Loureiro, um dos elementos fundamentais ao desenvolvimento da identidade e profissionalidade docente é a definição de um *corpus* de saberes especializados, que, a nosso ver, pode traduzir o *saber lidar*, contudo, de acordo com o autor, o [...] saber pedagógico nunca se conseguiu afirmar do ponto de vista científico e social [...]” (2001:73). O autor acrescenta que a ausência de um *corpus* de saberes pode levar “[...] muitos professores a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização [...]” (2001: 126), facto que pode tornar a identidade e profissionalidade descaracterizada. Neste quadro, o autor argumenta que a construção da identidade docente pode passar pela selecção e sistematização dos saberes práticos e experienciais, que configurem e legitimem a actividade, seguidas da sua inclusão na formação de professores.

Ainda a propósito da definição de um *corpus* de saberes especializados, e reconhecendo que “Poder e saber funcionam numa relação de correlação e não de causalidade.” (Foucault,

1975, citado por Loureiro, 2001: 26), admitimos que, embora o saber por si só não conceda poder, é uma ferramenta importante na disputa do poder na arena educacional, em particular na escola, na medida em que o *corpus* de saberes especializados confere ao grupo a exclusividade da actividade, ampliando, naturalmente, o seu grau de autonomia, enquanto poder e capacidade de decisão política, e incrementa o seu poder de negociação no espaço político.

Loureiro (2001) refere ainda a importância da definição de um código de conduta ética e moral³² na construção da identidade profissional, considerando-o essencial à regulação de um grupo profissional extremamente amplo e heterogéneo, pois, sendo o código "[...] um instrumento de legitimação e de preservação do correcto exercício da actividade profissional [...]. A sua inexistência vem deixar cada um entregue aos ditames da sua consciência, devendo encontrar por si mesmo a orientação e os limites da sua conduta profissional." (2001:72).

Ainda no âmbito da regulação da profissão, Nóvoa considera fundamental para a (re)construção da identidade docente a regulação do recrutamento dos docentes. Na opinião do autor, deve considerar-se não apenas as características científicas, mas também, em proporções idênticas, um conjunto de características associadas à personalidade, que potencialize outros saberes, como o pedagógico.

Terminando este subcapítulo, julgamos poder afirmar que a identidade profissional e a profissionalidade docente são dois conceitos cuja construção se articula. Considerando a nossa posição face à conceptualização da profissionalidade docente, estamos em crer que a construção da identidade profissional dos professores constrange a construção da profissionalidade docente. Por outro lado, tendo em conta a análise efectuada, acreditamos que, actualmente, a (re)edificação da identidade profissional e profissionalidade docente sofre condicionalismos de ordem diversa; neste quadro, pensamos que a sua fragilização e o seu *empoderamento* ocorrem em simultâneo.

Mais ainda, cremos que a sua construção pode, em última instância, dicotomizar-se segundo formas antagónicas, a *empresarial* e a *activista* (Sachs, 2003; citada por Day, 2007). A *empresarial* concebe o professor como um técnico eficiente, responsável, responsabilizável, competente e obediente aos agentes externos; portanto, "Esta identidade poderá caracterizar-se

³² Para Monteiro, o código deve assentar "[...] na proclamação dos valores fundamentais da profissão e na formulação de princípios de responsabilidade profissional consequentes; na operacionalização através da tradução dos princípios em deveres para com todas as partes envolvidas no seu exercício; e na afirmação dos direitos correspondentes." (2008: 48).

como sendo individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada por *standards*.” (Day, 2007: 51). A *activista* entende o professor e sua profissionalidade segundo lógicas de pendor crítico e democrático, “Neste tipo de identidade, os professores preocupar-se-ão, em primeiro lugar, com a criação e desenvolvimento de standards e de processos de ensino que possam proporcionar aos estudantes experiências democráticas.” (Day, 2007: 51); neste sentido, e

“Segundo a autora [Sachs], a primeira é o fruto desejado pelas agendas de performatividade e gestão, enquanto que a segunda parece estar orientada para a investigação, para salas de aula colaborativas e para escolas onde o ensino está intimamente ligado a amplos valores e ideais da sociedade e onde os objectivos do ensino e da aprendizagem transcendem o instrumentalismo rigoroso dos programas de reformas actuais.” (Day, 2007: 51).

Finalizando, este pensamento leva-nos a sustentar que, considerando a identidade profissional o âmago da profissão docente, a profissionalidade docente pode ser estruturada segundo sentidos distintos; por outras palavras, o seu desenvolvimento pode pautar-se por agendas de cunho instrumentalista, mas também pode nortear-se por agendas de cariz emancipatório, a nosso ver, actualmente, menos valorizadas.

3.3. Sentidos de profissionalidade docente e qualidade

A profissionalidade da classe docente é um conceito de complexa construção, em parte, porque os professores não são os únicos actores responsáveis pela actividade educativa e não detêm o monopólio dos saberes específicos educativos e as práticas educativas são produzidas em diferentes domínios, nomeadamente *institucional*, *organizativo* e *didáctico* (Gimeno, 1999). Os professores tendem a ser excluídos das decisões ao nível *institucional* e *organizativo*, perdendo poder de intervenção activa na produção de *práticas institucionais* e *organizativas*, por um lado, e, por outro, tendem a ser remetidos para o nível *didáctico*, que os propende a transformar em meros técnicos e, simultaneamente, em grandes consumidores de

conhecimento previamente definido e construído, ausentando-os das grandes questões políticas educativas.

Não obstante, a profissionalidade docente pode ser (re)equacionada pelos professores, segundo distintos paradigmas, designadamente instrumentalista e emancipatório, como espelham as palavras de Cortesão quando escreve que

“[...] se o professor se limita a executar, como frequentemente acontece, o que está no programa, de acordo com o que vem pensado por outros, no livro de texto, ele aproxima-se da imagem do funcionário [...] Se, porém, olha o âmbito da sua actuação na escola com um espaço que ele **gere** com uma certa liberdade, onde orienta, onde, em cada momento, **escolhe** as actividades que desenvolve optando por aquilo que, **naquela situação**, pensa ser mais **interessante e útil** aos seus alunos [...] então ele não é mais só uma peça. Mas também um **agente que procura intervir** no espaço social em que actua. O que muito altera o significado, o estatuto e a dignidade da sua profissão.” (1993:17, sublinhados da autora).

O pensamento da autora recorda-nos que o significado da profissão professor e sentido da sua profissionalidade depende, também, da sua opção em consciência; por outro lado, relembra-nos do poder do professor. Como podemos depreender das palavras de Cortesão, os professores, pelo menos em parte, possuem poder para (re)construir uma profissionalidade no sentido instrumental, se optarem por serem meros executores de um currículo e programa, previamente definido e concebido por outros, mas também podem optar, mesmo existindo um currículo e programa aprioristicamente definido, por um sentido de cariz mais crítico e comunicativo quando recorrem à sua consciência crítica para seleccionar e construir os materiais que melhor servem os interesses dos seus alunos.

Com isto, queremos dizer que a existência de um currículo nacional e de programas definidos não são sinónimos absolutos de perda de autonomia da classe docente. Os professores, efectivamente, ainda têm algum poder e alguma opção de escolha, apesar de todos os condicionamentos externos que diariamente sofre; significa que é também da responsabilidade de cada professor a visão política que sustenta a actividade e profissionalidade docente, uma vez que, em parte, dependendo das práticas pedagógicas e educativas diárias, na sala de aula e escola, na globalidade, a sociedade reconhece àquele maior ou menor autonomia profissional.

Neste contexto, a opção por uma profissionalidade de pendor mais autónomo, crítico e criativo exige aos professores um maior envolvimento intelectual e emocional, facto que exige maior disponibilidade, incompatível com a intensificação do trabalho a que se tem assistido nos últimos tempos, em parte, fruto da ideologia neoliberal, a qual tende a prevalecer nos múltiplos espaços da sociedade e nas relações sociais, em particular na esfera educativa. A questão reside se os professores, na verdade, estão dispostos a lutar por este sentido de profissionalidade. Na opinião de alguns autores, os professores são rotineiros e não se interessam nem desejam ser profissionais reflexivos do ponto de vista crítico e criativo, enquanto outros referem que o actual contexto histórico é desfavorável ao desenvolvimento da dimensão política dos professores, embora seja possível.

3.3.1. Profissionalidade docente e lógicas instrumentalistas

As lógicas instrumentalistas concebem a actividade docente como um instrumento para alcançar determinados fins, na medida em que atribui a especialistas e outros profissionais, afastados da vida diária da sala de aula (Giroux, 1992), a responsabilidade de conceber e desenvolver as práticas institucionais, organizacionais e didácticas, remetendo para os professores, essencialmente, a implementação e execução das mesmas, facto que dificulta a intervenção dos mesmos no diálogo dialéctico entre os saberes práticos e os saberes teóricos, que conduz à construção de novas práticas e novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, é exigido ao professor o conhecimento de um conjunto de regras especializadas assim como as regras gerais da sua aplicação, nada mais; por conseguinte, o ensino é concebido, por alguns autores, como um *ofício* e o professor como um simples técnico que aplica com rigor as regras e técnicas prévia e externamente definidas, visando fins também eles predefinidos, facto que contribui para a intensificação da proletarização dos professores, ignorando ou, até mesmo, anulando o *discurso da possibilidade* face à diversidade de realidades dos discentes. Portanto, a racionalidade técnica tende a afastar os professores das grandes questões *políticas* da educação e ensino como, por exemplo, quais as finalidades da educação? Quem as define? Quem selecciona, define e decide sobre conhecimentos a partir dos quais é construído o currículo? Qual o conhecimento a transmitir e a desenvolver? (Giroux, 1992).

Os professores, ao não participarem na discussão política destas questões, transformam-se em profissionais passivos, acríticos e apolíticos, vendo a sua acção reduzida à recepção, reprodução e transmissão de conhecimento científico e técnico. Simultaneamente, os professores contribuem para a desprofissionalização e desqualificação da actividade, resultante, segundo Apple, “[...] de um longo processo em que o trabalho é dividido e posteriormente redividido com o propósito de aumentar a produtividade, reduzir a ‘ineficiência’ e controlar quer o custo quer o impacto do trabalho.” (2001: 215), promovendo os referenciais técnicos e mercantis da profissionalidade docente e da qualidade educativa.

Neste cenário, a participação na decisão das grandes questões políticas fica sob a tutela dos especialistas e responsáveis políticos e, naturalmente, a possibilidade de os professores integrarem a construção de conhecimentos científico e experiencial, produzindo nova cultura, fica seriamente comprometida. Na verdade, a actividade docente tende a ser racionalizada, “[...] afastando o professorado das funções de concepção do seu processo de trabalho.” (Vieira, 2004: 66), e transformada em *input* da actividade educativa produtiva, factores conducentes à desintelectualização e à despolitização da profissionalidade docente.

Face ao exposto, estamos em crer que o discurso instrumentalista tende a transformar o professor em *homem-objecto* (Freire, s/d); por outras palavras, tende a coisificar o professor tornando-o um mero repositório de conhecimento, que reproduz, eficaz e eficientemente, o que alguém concebeu e planificou, ao invés de criar a sua própria identidade e subjectividade, potenciando o professor a assumir um repertório de saberes, capacidades, valores, atitudes, crenças, destrezas e disposições, isto é, a adoptar uma profissionalidade docente instrumental, quer *técnica* quer *mercadorizada*, promotora da qualidade educativa estruturada na eficácia, na produtividade da actividade docente, no lucro e na competição, características dos universos empresarial e mercantil. Em oposição, Apple, considerando que o trabalho dos professores é detentor de especificidades que devem ser problematizadas, alega que

“[...] o ensino é um processo de trabalho que garantidamente tem as suas características muito específicas, que não podem ser reduzidas às do trabalho numa fábrica, no escritório de uma companhia de seguros ou às de um vendedor, mas que, no entanto, não deixa de ser um processo de trabalho.” (2001: 81).

De acordo com a abordagem técnica, a profissionalidade docente converte todas as questões sociais, políticas, culturais, morais, éticas e humanas da educação em questões técnicas com resolução técnica, contribuindo para a tecnologização do ensino; por outro lado, o modelo de relações sociais assenta no mérito, na separação, na hierarquia e na imposição. Assim, os valores e os fins que orientam a profissionalidade são redefinidos no sentido da exímia mobilização de técnicas, com vista à consecução de resultados prévia e externamente definidos.

Neste contexto, percebemos a profissionalidade docente *técnica* alocada ao professor como técnico, dotado de conhecimentos e de competências, capaz de mobilizar, competente e eficazmente, uma constelação de técnicas disponíveis, visando a prossecução de elevada produtividade, traduzida na consecução de objectivos e resultados fixos; noutras palavras, “[...] a prática profissional consiste na (re)solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido.” (Morgado, 2005: 34). Deste ponto de vista, cremos poder afirmar que o professor será tanto mais competente quanto mais eficiente e eficaz for na consecução de objectivos e resultados, quantificados através de um rigoroso sistema de avaliação de desempenho.

A instrumentalização da educação exige, além do professor técnico, a formação de professores enquanto intérpretes ou instrutores do mercado, cuja função reside, basicamente, na transformação dos alunos em identidades isoladas, competitivas, indiferentes ao todo e auto-suficientes, concordantes com o *homem-consumidor/cliente*. Este tipo de professor tem por missão a consciencialização mercantil ou humanização mercantil do aluno, isto é, a capacitação do aluno para as dimensões necessárias à formação de bons clientes/consumidores, adaptados às volatilidades do mercado globalizado ou mundializado.

O professor mercadorizado procura formar-se no sentido de adquirir saberes, capacidades, conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes mercantis; mais, procura “[...] ainda um outro conjunto de qualidades, até agora pouco salientadas, competências de *marketing*, de relações públicas, de advocacia e de negociação.” (Eggleston, 1992, parafraseado por Lima, 1996: 57). Em síntese,

“As qualidades profissionais são aquelas que se pensa serem as mais vendáveis, exigindo-se subjectividades maleáveis, geríveis, avaliáveis e transferíveis.” (Estêvão, 2009: 74).

Neste quadro, o professor tende a desenvolver e assumir uma profissionalidade *mercadorizada* que seja capaz de prever, antecipar e satisfazer as expectativas dos alunos, agora clientes/consumidores, e que, simultaneamente, seja capaz de responder, flexivelmente, às necessidades concorrenciais do mercado, portanto, uma profissionalidade docente dotada de uma *ética de serviço*. Por outro lado, a prática profissional docente tende a ser pautada, fundamentalmente, por taxas e rácios, designadamente de lucros, de resultados, de *rankings* e de selecção; conseqüentemente, as opções do professor são constringidas pelas mesmas e, nesta senda, a autonomia docente é concebida enquanto capacidade de satisfação das exigências, determinadas pelos consumidores e taxas, na prossecução de uma qualidade educativa total.

Na realidade portuguesa, como referimos no primeiro capítulo, o Decreto-Lei nº 15/2007 pode ser interpretado no sentido da promoção e veiculação das lógicas técnica e mercantil, designadamente quando convoca sistematicamente os termos mérito, excelência, resultados e qualidade, característicos de narrativas instrumentalistas, e quando estrutura a carreira docente segundo critérios de diferenciação e hierarquização, processos que tendem, por um lado, a separar a concepção da execução e, por outro, a controlar e regular os professores.

Relativamente a este último aspecto, Apple (2001), ao problematizar a importância e a necessidade do controlo do trabalho docente, refere que este se deve ao facto de os professores serem os responsáveis directos pela transmissão e produção do *capital cultural* e *capital humano*, essencial ao processo de acumulação e, como tal, interessa ao poder dominante condicionar a profissionalidade dos professores no sentido instrumentalista, de modo a garantir a qualidade dos capitais. Neste sentido, o autor sublinha que

“Para que a acumulação capitalista prossiga, a planificação deve ser separada da execução, o trabalho mental separado do trabalho manual, separação esta que precisa de ser institucionalizada de uma forma sistemática e formal.” (2001: 125).

Acresce que o Decreto-Lei promove a formação contínua dos professores no âmbito da requalificação tecnológica, a qual pode ser interpretada no sentido de incrementar as competências técnicas dos professores, transformando-os em técnicos mercadorizados preocupados com a consecução de propósitos de carácter empresarial e mercantil. Acresce ainda que o decreto introduz a avaliação de desempenho dos professores assente no mérito e

excelência, critérios que tendem a potenciar os processos de competição e *prestação de contas*. A propósito da implementação de políticas de *prestação de contas*, na opinião de Apple e Beane,

“Embora não exista, nada de errado, com os sistemas de prestação de contas, muito deles são impostos, são inflexíveis e colocados em prática, ignorando-se o que realmente se está a passar nas salas de aula [...]. Assim, frequentemente, servem apenas como motivo para os grupos poderosos culparem o trabalho árduo dos educadores em questões sobre as quais têm um controlo muito limitado.” (2000: 12).

Neste sentido, a *prestação de contas* não serve uma “[...] educação democrática e crítica [...]” (2000:14), apenas serve a promoção de uma escola enquanto espaço de cunho industrial. Nesta linha de raciocínio, Giroux entende que a racionalidade técnica ignora “[...] as questões referentes à especificidade cultural, ao julgamento do professor e à forma como as experiências e as histórias de vida dos estudantes se relacionam com o processo de aprendizagem.” (1992:18). Mais,

“[...] parte de uma concepção pedagógica falsa, segundo a qual todos os alunos podem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagógicas e formas de avaliação. Ignora-se o facto de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos [...].” (Giroux, 1992: 19).

Portanto, o autor alerta para eventuais riscos de exclusão dos alunos, dado que, ao padronizarmos currículo, métodos, práticas e materiais, tendemos a excluir as especificidades do aluno que tornam o processo ensino-aprendizagem significativo; por conseguinte, tendemos a desumanizar o indivíduo, isto é, privá-lo de autonomização política, que lhe permite interpretar criticamente o mundo, atribuindo significados aos factos. A padronização não é um acto neutro, é efectuada segundo determinados princípios e interesses subjugados a uma ordem dominante, que desvaloriza o interesse colectivo, concedendo primazia aos interesses de alguns grupos restritos, facto que pode conduzir à segregação dos alunos em função da sua origem económica, social e cultural e, deste modo, à reprodução do *statu quo*.

Giroux apelida a narrativa instrumentalista como a pedagogia dominante e alerta para o facto de esta servir “[...] não apenas para incapacitar os alunos mas também professores.” (1999: 165). Noutros termos, o discurso da profissionalidade dominante, isto é, aquele que

veicula interesses empresariais e mercantis, tende a esvaziar o professor da sua criatividade e criticidade, com vista à redefinição da sua identidade, no sentido de o plasmar em técnico distinto, competidor e comercial, capaz de prever e antecipar as expectativas dos alunos, contribuindo para a satisfação do cliente, por outras palavras, para a qualidade total da instituição.

Segundo Freire (2009), as lógicas instrumentalistas visam a construção de uma *educação bancária* e, nesta perspectiva, não há espaço para a criação e produção de saberes por parte dos actores educativos, nomeadamente professores e alunos. A educação torna-se “[...] um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (Freire, 2009: 66), pressupondo a mera transmissão de conhecimentos e valores absolutos e a conversão do processo ensino-aprendizagem num processo mecânico de memorização, onde ocorre *doação* do saber, em oposição a uma visão de um processo educativo dialogicamente problematizador e criativo, onde professor e aluno transformam a sua realidade.

No nosso entender, e recorrendo à *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2009), cremos poder dizer que, do ponto de vista instrumentalista, os professores transformam-se em oprimidos e os especialistas e Estado em opressores. Neste contexto, os professores tendem a desenvolver uma *consciência hospedeira* da consciência opressora, fragilizando a sua autonomia e interiorizando a senda da melhor e única alternativa indicada pelos opressores, conducente à alienação e, conseqüentemente, à manutenção da ordem dominante. Nas palavras de Freire, este tipo de violência “[...] faz dos oprimidos homens proibidos do ser [...]” (2009: 48) e Giroux acrescenta que

“Destá maneira, os professores ficam reduzidos ao papel de técnicos submissos que executam as instruções dos manuais em uso.” (1990: 43).

Ainda no âmbito das lógicas instrumentalistas, a profissionalidade docente pode ser problematizada do ponto de vista ideológico, no sentido de discernir algum propósito instrumentalista quando recorremos à profissionalidade docente enquanto discurso ideológico retórico.

Deste ponto de vista, a profissionalidade docente pode ser mobilizada segundo diferentes e, por vezes, antagónicos intentos. Uma das intenções possíveis reside na

manipulação e adestramento dos professores, no sentido de obter dos professores um compromisso para com o discurso da qualidade educativa, ou, então, para com outras narrativas, a fim de construir consensos profissionais amplos, ainda que destituindo os professores da sua capacidade de politização, conducente ao *controlo ideológico*, *cooptação ideológica* e *assimilação ideológica* (Contreras, 2003). Neste quadro, os professores tendem a ser privados dos seus valores, princípios, referenciais e percepções, e compelidos a incorporar outros, designadamente a colaboração, a dedicação, a eficácia, a produtividade, a competição e a satisfação do cliente, construindo uma profissionalidade docente que “[...] não visa senão aumentar a eficácia de intervenção dos actores, mais do que elevar o estatuto da profissão.” (Loureiro, 2001: 32).

Por outro lado, o discurso pode ainda operar enquanto promotor motivacional do individualismo, cuja principal função é “[...] proporcionar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva as suas capacidades inatas e contribua, com o seu esforço, para o aperfeiçoamento da sociedade.” (Afonso, 1998: 69), a fim de responder, prioritariamente, às necessidades industriais e mercantis, contribuindo para a produtividade económica.

Não obstante, e terminando o presente subcapítulo, a narrativa da profissionalidade docente também pode ser convocada segundo lógicas de cariz emancipatório, proporcionando uma estratégia para a ampliação do poder político e simbólico dos professores, necessária à maior intervenção destes na esfera da concepção e decisão, quer na construção da educação quer na construção da profissão, operando, igualmente, como estratégia de resistência à proletarização e como meio de reforço à autonomia, no sentido da capacidade de decisão política. Este sentido de profissionalidade docente será problematizado no próximo subcapítulo.

3.3.2. Profissionalidade docente e lógicas emancipatórias

A educação, em todas as suas dimensões, é uma actividade de natureza profundamente reflexiva, pois o acto de educar pressupõe a natureza humana dos actores envolvidos, sobretudo professores e alunos, o conflito de interesses e personalidades, a transmissão e produção de toda uma cultura e a intervenção de problemas de ordem social,

familiar, económica, política e ética; por outras palavras, o ensino é uma “[...] tarefa problemática, do ponto de vista intelectual e moral [...]” (Gimeno, 1999: 86) e, neste sentido,

“O ofício de professor conduz a pessoa, o profissional, a comprometer-se com um discurso que celebra os valores da democratização, da cooperação e da solidariedade, mas exige-lhe também que actue hierarquizando, seleccionando, impondo a concorrência e a competição.” (Cavaco, 1999: 189).

A escola democrática é um espaço onde tende a existir uma participação activa, igualitária e significativa, isto é, uma participação política de pais, alunos, professores e outros actores educativos na construção das políticas educacionais e tomada de decisões e, neste quadro,

“[...] procura ajudar os alunos a tornarem-se instruídos e aptos de formas muito variadas, inclusive as que são exigidas pelos guardiões do acesso socioeconómico. [...] não podemos ignorar o conhecimento dominante até porque, na verdade, abre algumas portas.” (Apple e Beane, 2000: 43).

Portanto, as escolas, “[...] como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a pessoa e a sociedade” (Giroux, 1990: 34), procuram autonomizar os alunos para o conhecimento, hegemónico e contra-hegemónico, dotando-os de capacidade de desconstrução de ideologias. Assim, nesta ordem de ideias, é tarefa dos educadores democráticos “[...] a reconstrução do conhecimento dominante utilizando-o como forma de ajuda aos mais desfavorecidos da sociedade e não como obstáculo.” (Apple e Beane, 2000: 44). Na mesma senda, Freire defende que

“Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem.” (1997: 132).

Considerando a linha de raciocínio em discussão, as racionalidades emancipatórias, defensoras de referenciais democráticos, cívicos e de cidadania, são lógicas agregadoras que assentam, por um lado, na articulação do plano conceptualização/planeamento com o plano implementação/execução, deslegitimando as ideologias favoráveis à sua segregação; por outro,

no desenvolvimento da *vigilância e da consciência crítica* do professor, reequacionando o paradigma do professor transmissor em benefício do professor comunicativo, que procura capacitar-se em ordem à transformação de realidades, identidades e subjectividades.

Neste sentido, e no actual contexto português, a ambiguidade evidenciada, no nosso entender, pelo Decreto-Lei nº 15/2007, no concernente à formação de professores no âmbito das dimensões crítico-democráticas, não tem que significar a sua proibição; pelo contrário, pode revelar-se uma liberdade para o professor, ainda que talvez oculta, no sentido de proporcionar a este uma certa autonomia de opção por uma formação de carácter político e crítico (Estêvão, 2009), facto que pode condicionar a aceção da avaliação em favor de fins emancipatórios. Esta remeteria os actores educativos para reflexões críticas sobre as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, procurando comparar o antes e o após, a fim de identificar eventuais dissonâncias e consonâncias e problematizar criticamente as mesmas, redefinindo os percursos futuros. Deste modo, os indicadores, para além do carácter classificador, associado a conseqüente reforço negativo (castigo/punição) ou positivo, seriam desmistificados, conduzindo os agentes educativos à apreciação crítica e criativa das suas práticas, dos processos, da organização, dos projectos e dos percursos colectivos e pessoais; nesta perspectiva, a avaliação constituiria uma ferramenta de *empowerment* (Afonso, 2009), conducente à desalienação da classe docente e, concomitantemente, à construção de uma forte profissionalidade *comunicativa*.

Segundo Apple (2001), na actualidade, os professores, ainda que sujeitos a fortes pressões como, por exemplo, a avaliação de desempenho, não são actores cabalmente passivos, como querem dar a entender as lógicas instrumentalistas. Possuem capacidade e poder de reacção e oposição às demandas dominantes (capitalistas), desenvolvendo estratégias emancipatórias facilitadoras da mudança. O professor, apesar de tudo, detém a capacidade e autonomia para conceber, planificar e executar todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, podendo imprimir àquele uma vertente política, activa e criativa, colocando ao serviço da educação, de características emancipatórias, a sua *identidade estratégica*.

Nesta linha de raciocínio, Giroux (1999) advoga a formação de *educadores radicais e críticos*, noutras palavras, professores *intelectuais transformadores* (Giroux, 1990, 1992) ou *activistas sociais* (Torres, 2000), enquanto professores que fazem opções baseadas numa atitude preponderantemente crítica, não impondo a sua opção, pelo contrário, respeitando o

direito do outro optar e suscitando a consciência crítica, na senda da construção do *homem radical* (Freire, s/d).

Os professores, na educação e com a educação, tendem a despoletar uma educação baseada num paradigma emancipatório, de modo que “[...] uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise crítica, séria e correcta, é desvelar as possibilidades [...]” (Freire, 1997: 11). Deste ponto de vista, o professor que assume uma profissionalidade *comunicativa* não separa o pensar do fazer, isto é, face à singularidade de cada problema, dificuldade e/ou fragilidade concebe uma resposta criativa e crítica, comprometendo-se, desta forma, com a construção e transformação do aluno e com a consecução de uma qualidade educativa democrática-cívica.

Portanto, os professores são entendidos como agentes políticos, reflexivos críticos e criativos, capazes de problematizar e de articular os saberes teóricos (disciplinares e pedagógicos) com os práticos, no sentido de responder às exigências particulares da sala de aula, da escola e de “[...] colaborar na construção de sociedades mais democráticas e igualitárias [...]” (Torres, 2000: 88). Corroborando este ponto de vista, Stoer (2008b) defende, manifestamente, a responsabilidade da escola e professores na formação do aluno-cidadão, capaz de mobilizar um modo crítico de raciocinar, e, neste sentido, o autor propugna que é necessário repolitizar a escola

“[...] para desafiar o que H. Giroux chama a «cultura do positivismo», segundo a qual a escola é afastada do contexto geral da sociedade e reduzida ao papel de produzir uma nova elite profissional.” (2008b: 109-110).

Na perspectiva de Giroux (1992), os professores são intelectuais que podem assumir diferentes categorias: transformador, crítico, adaptado e hegemónico, posicionando-se diferencialmente sob diferentes circunstâncias. Não obstante, o autor defende que o professor deve ser entendido enquanto agente *intelectual transformador*, no sentido de recorrer à linguagem crítica na problematização da realidade e, simultaneamente, envolver-se na esfera da luta e poder, defendendo novas formas de práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos tornarem-se agentes políticos, críticos, reflexivos, activos, problematizadores *dos mundos* e do conhecimento e defensores do *discurso da possibilidade* e da democracia, isto é, “[...] agentes de coragem cívica [...]” (1992: 33).

Acresce ainda que no diálogo dialéctico entre conceptualização/planeamento e implementação/execução, o *professor transformador* é capaz de responder às exigências democráticas da educação e ensino, produzindo o material curricular que melhor se adequa a cada realidade, em particular, e responder positivamente ao discurso da alternativa. Nesta linha de pensamento, Morgado defende

“[...] a ideia de professor como investigador da sua própria prática, convertendo-a num objecto de indagação que deve utilizar para melhorar a qualidade dos processos educativos.” (2005:44).

O professor *intelectual transformador* prima por assumir o conhecimento como uma construção dialógica e não como um dado adquirido e objectivo. Num primeiro momento, o professor tende a mostrar aos seus alunos a existência de conhecimentos e culturas, em oposição a um conhecimento e cultura únicos, absolutos e hegemónicos. Sublinha a existência de um conhecimento e cultura dominantes face a conhecimentos e culturas subordinados e, portanto, o professor, naturalmente, desvela o discurso das alternativas, conducente à constatação de que a vida dos indivíduos se assemelha a uma arena de relações de poder onde é possível uma das alternativas: subjugar-se e acomodar-se ao poder dominante ou resistir e lutar pela sua visão do mundo e valores associados, pois, como afirma Giroux, “[...] se as necessidades podem ser construídas, podem também ser desfeitas e reconstruídas de acordo com as preocupações emancipatórias.” (1992: 45).

Num segundo momento, o professor procura indagar sobre quem (grupo da sociedade) selecciona e decide o conhecimento e cultura, nos quais assenta a construção do currículo, sobre quem define e decide os conteúdos a ensinar, como ensinar e que concepção de aprendizagem favorecer. Mais, esforça-se por desconstruir a linguagem e as práticas e suas relações com o poder, de modo a que os alunos desenvolvam códigos e instrumentos “[...] que desafiem ou confirmem modos de pensamento, de expressão e de ação [...]” (Giroux, 1992: 44). Nesta lógica, o professor edifica um sentido de profissionalidade *comunicativo*.

A construção da profissionalidade docente pautada por valores e princípios de cariz emancipatório, não omitindo a importância do domínio e conhecimento das técnicas pedagógicas, enfatiza a reflexão crítica e as alternativas face à diversidade de realidades educativas, às singularidades de uma sala de aula e às particularidades de cada aluno. Por outro

lado, preocupa-se com a formação de educadores que desenvolvam o “[...] seu potencial como intelectuais e como profissionais ativos e reflexivos.” (Giroux, 1992: 24).

Peter Woods, ao abordar o ensino criativo salienta algumas características, entre as quais a imaginação, enquanto “[...] capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento.” (1999: 132), e o holismo, no sentido de o ensino envolver todas as dimensões do aluno (cognitivas, culturais, sociais e emocionais) e mobilizar “[...] o que está dentro e o que está fora da esfera escolar.” (1999: 133). Nesta linha de raciocínio, Gimeno (1999) defende que o professor deve ser detentor de um *pensamento estratégico* para a resolução dos constantes *dilemas* característicos do processo ensino-aprendizagem.

Sistematizando, os professores radicais rejeitam a ideia que o fim último da educação “[...] seja a eficiência económica [...]” (Giroux, 1999: 21), isto é, recusam lógicas educacionais de natureza puramente *positivista* e defendem, como pressuposto básico, uma educação ancorada na linguagem da possibilidade, promotora de espaços de diálogo crítico e dialéctico, que suscite a consciência crítica e opere como mediadora de uma educação crítica, unindo a *teoria* e a *praxis* (Giroux, 1999). Por outro lado, os professores consideram as realidades e subjectividades dos alunos, norteando as práticas educativas, segundo Giroux, pela *Pedagogia da fronteira* que

“[...] oferece aos alunos oportunidades de se envolverem nas múltiplas referências que constituem diferentes códigos culturais, experiências e linguagens. Isto significa educar os alunos para ler esses códigos de uma maneira histórica e crítica e, ao mesmo tempo, aprender os limites desses códigos, incluindo os utilizados por eles para construir suas narrativas históricas.” (1999: 42).

Portanto, as racionalidades emancipatórias, defensoras do desenvolvimento do indivíduo enquanto *homem-sujeito*, pressupõem uma educação pautada pela possibilidade de mudança, de libertação e de humanização do indivíduo (Freire, s/d). O sujeito pensante aprende a aprender, aprende a pensar e aprende a articular o conhecimento adquirido com os problemas quotidianos, pessoais e do mundo, atribuindo significados aos factos (Libâneo, 1998), percepcionando visões alternativas de modos de pensar, sentir e agir. Por outro lado, o professor acolhe os desafios, problematizando-os criticamente e respondendo de forma múltipla, humanizando-se e, neste sentido, efectiva a sua “[...] integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele [...]” (Freire, s/d: 42), através

“[...] de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação [...]” (Freire, s/d: 44).

De facto, o professor que assume uma profissionalidade *comunicativa* procura reconhecer as singularidades de cada aluno e lutar para que este articule o conhecimento e as suas vivências, produza o seu próprio conhecimento, ancorado numa base reflexiva dialógica, e edifique progressivamente a sua identidade e subjectividades. Para este professor, um ensino de qualidade norteia-se essencialmente pela possibilidade de *empoderamento* dos alunos, de modo que estes sejam capazes de desconstruir as evidências produzidas por alguns e de problematizar politicamente as suas realidades (pessoal, familiar, social, profissional). Neste sentido,

“Alguns autores vêm adotando a expressão ‘qualidade social da educação’. É certo que os requisitos de democracia, cidadania, participação, direitos sociais, compõem o conceito de qualidade social.” (Libâneo, 1998: 61).

Não obstante a discussão produzida no presente subcapítulo, estamos em crer que, na actualidade, a (re)construção da profissionalidade docente tende a orientar-se segundo lógicas instrumentalistas, resultado, pelo menos em parte, da “[...] assumpção de uma agenda educativa global marcada ideologia da qualidade e eficácia do sistema e centrada na racionalização das estruturas e das práticas educativas [...]” (Melo, 2009: 187). Neste contexto, são vários os autores a contrapor as lógicas emancipatórias alegando razões várias, entre as quais, na “[...] opinião de Ellsworth, as teorias pedagógicas críticas, como a de Giroux, alimentam ideais sobre o falso pressuposto de ser possível construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permita libertar-se de todas as opressões e dependências.” (Contreras, 2003: 125).

Considerando o exposto, e em jeito de conclusão, estamos convictos que os diversos sentidos de profissionalidade docente se cruzam no dia-a-dia dos professores, de acordo com o momento e diversidade conjuntural quotidiana. Noutros termos, os professores podem ter necessidade de mobilizar diferentes acepções de profissionalidade docente em função das realidades, uma vez que, mais do que um espaço físico, a escola representa um espaço

simbólico e ideológico de discussão, onde se confrontam interesses, poderes, expectativas, necessidades, imagens de escola e sentidos de qualidade.

3.4. Imagens de escola, sentidos de qualidade e sentidos de profissionalidade docente

A escola é um lugar complexo, difuso e contraditório, que tende a acompanhar a evolução e transformação da sociedade, reajustando-se sucessivamente aos contextos históricos vigentes, razão pela qual as finalidades, os objectivos e os papéis da mesma não são certamente os de outrora. Por outro lado, e à semelhança da escola, a qualidade e a profissionalidade são constructos históricos e sociais, passíveis de transformação e mudança ao longo do tempo, tendo em conta a conjuntura política, económica, social e cultural do momento vigente. Neste contexto, não significa que o professor esteja face a uma fatalidade; pelo contrário, pode significar que o professor esteja perante opções de escolha, naturalmente, com diferentes corolários.

Como problematizámos no primeiro capítulo, a escola pode ser entendida como um espaço multidimensional, onde coexistem diferentes ideologias, valências, interesses e poderes, por outras palavras, escola enquanto *espaço de espaços* (Colom Cañellas, 1994, citado por Libâneo, 1998). Numa perspectiva instrumentalista, podemos entender a escola como um prolongamento das empresas e do mercado, que “[...] ignora os sonhos, as histórias e as visões que a gente [alunos] leva para a escola.” (Giroux, 1990: 46). De um ponto de vista emancipatório, as escolas podem ser percebidas como *esferas públicas democráticas* (Giroux, 1999), onde a democracia é concebida enquanto conceito político, capacitando os alunos e professores no sentido de serem construtores da sua própria subjectividade e do seu próprio percurso, de interpretarem dialecticamente o mundo e de se afirmarem no mesmo.

De acordo com o presente enquadramento teórico, as funções primordiais da escola modificam-se em função das lógicas orientadoras; quer isto dizer, se a escola se pautar por lógicas instrumentalistas pode adoptar determinadas imagens, designadamente *empresa educativa* ou *escola S.A.*; pelo contrário, se se reger por lógicas emancipatórias pode adquirir a

imagem *escola cidadã*. Hoje, tendo em conta a hegemónica globalização económica de cariz neoliberal, estamos

“[...] numa época em que o conhecimento parece ser desviado, como defende Bernstein, do seu objectivo da formação dos indivíduos para outro que se resume na preparação dos indivíduos para a sua colocação no mercado, quer como consumidores, quer como trabalhadores flexíveis.” (Stoer, 2008c: 216).

Nesta ordem de ideias, a escola tende a servir a indústria e o mercado em detrimento do cidadão, favorecendo as suas dimensões mais instrumentalistas, preocupando-se mais com a eficácia e a competição do que com a igualdade de oportunidades. Todavia, em contraponto, são vários os autores a problematizarem os perigos menos explícitos da mudança de paradigma e, neste sentido, Stoer constata que hoje a escola se está a afastar da sua função política, nas palavras do autor, “[...] o «vazio» político nas escolas [...]” (2008b: 109). Neste quadro, alguns autores defendem a reconstrução da escola ancorada em lógicas emancipatórias, noutros termos,

“[...] a escola como esfera pública dedicada a formas de fortalecimento pessoal e social. Isto também significa definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. Igualmente, isto significa lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e económica de muitos.” (Giroux, 1992: 25).

À semelhança da escola, também na problematização da qualidade da educação e profissionalidade docente, conceitos ambíguos e, por vezes, ambivalentes, é possível discernir diferentes e até contraditórios sentidos. Do nosso ponto de vista, num primeiro momento, os discursos apresentam sempre um ou mais sentidos explícitos e socialmente mais aceites, não obstante, uma análise mais cuidada e crítica pode evidenciar intenções ocultas, na maioria das vezes, socialmente menos aceites; nesta lógica, Melo, na sua análise, sustenta que

“No debate publicado sobre a educação nacional foi visível o acareamento de concepções ideológicas que defendem para o sistema escolar a prossecução de objectivos distintos, daí resultando, em consequência, opiniões opostas no que respeita ao modo como deve ser promovida a qualidade do e no ensino.” (2009: 351-352).

Como referimos no segundo capítulo, a qualidade educativa é um processo complexo e multidimensional, que pode ser problematizada segundo diferentes ângulos e, por esta razão, pensamos ser mais correcto falarmos de qualidades do que qualidade educativa. A narrativa da qualidade, na esfera educativa, pode ser analisada à luz do sucesso educativo dos indivíduos, mas também pode ser equacionada em ordem à utilidade económica e social da mesma.

De facto, podemos percepcionar a qualidade educativa enquanto instrumento que, por um lado, garante a formação de *capital humano* essencial à esfera empresarial, e, por outro, assegura a competição e satisfação do cliente, fundamental à maximização do lucro. Nesta perspectiva, a educação é, basicamente, circunscrita à sua vertente económica, relegando as restantes dimensões, pelo que, deste ponto de vista, podemos designar a qualidade de *corrompida*. A consecução da qualidade, à luz das lógicas instrumentalistas, estrutura-se, sobretudo, na definição apriorística de objectivos, cuja concretização é operacionalizada através de indicadores quantitativos que, posteriormente, tendem a ser publicitados sob a forma de resultados escolares e *rankings*, promotores de práticas comparativas e de políticas de competição entre as escolas e professores. Por outro lado, procura, pelo menos em parte, transportar formas de organização e gestão e modos de relacionamento da esfera empresarial e mercantil para o universo educativo, nomeadamente para a escola, promovendo, deste modo, a *privatização* ou *mercadorização* da educação, que se passa a subjugar às leis do mercado e, portanto, a adoptar políticas promotoras de *livre escolha* e estratégias de publicitação e *marketing*.

O sentido técnico da qualidade educativa pretende, através de um conjunto de instrumentos e indicadores quantificáveis, condicionar o processo educativo, no sentido de capacitar os alunos de competências técnicas, transformando-os em técnicos defensores de um sistema ideológico alocado à eficácia, eficiência, mérito, excelência e produtividade. Neste contexto, a qualidade educativa técnica traduz-se na formação do indivíduo enquanto *homem-objecto*, desumanizado da sua dimensão política e crítica; por outras palavras, o aluno tende a

ser convertido num homem-trabalhador altamente produtivo, subjugado ao trabalho e aos objectivos da instituição.

A construção deste tipo de qualidade exige um professor que adopte uma profissionalidade *técnica*, quer isto dizer, um professor técnico que execute, na plenitude, todas as decisões e toda a planificação previamente definida, com base num acervo de técnicas e metodologias, também elas aprioristicamente definidas por peritos ou especialistas. O professor técnico, detém um reportório de saberes, conhecimentos, capacidades, competências, destrezas, disposições e valores que mobiliza, de modo a executar a sua actividade de reprodução eficaz e competentemente, ainda que passivamente, formando alunos-técnicos, incapazes de interpretar criticamente a sua realidade e as realidades que constituem o mundo.

No âmbito das lógicas instrumentalistas, um outro sentido de qualidade, o mercantil, pode ser convocado quando a educação, designadamente a escola, se preocupa em dotar os alunos de competências vendáveis. O aluno tende a ser transformado em *homem-competidor* ou *homem-consumidor*, defensor de valores como a competição e o individualismo, que percepção o mundo como uma “selva”, onde sobrevive o mais capaz, exaurido de valores como, por exemplo, a solidariedade colectiva. Neste quadro, o professor incorpora uma profissionalidade *mercadorizada*, noutras palavras, adopta um conjunto de saberes, conhecimentos, capacidades, competências, destrezas, disposições, atitudes e valores vendáveis, de modo a adaptar-se à competitividade e rentabilidade, isto é, ao mercado, prevendo e satisfazendo as expectativas do cliente/aluno; contudo, incapaz de transformar a sua realidade e a realidade dos alunos.

Em síntese, na educação precursora do sentido mercantil da qualidade, assim como do sentido técnico, não tende a existir espaço para o aluno produzir, criar e problematizar os factos e o mundo, noutros termos, não há espaço para a consciencialização crítica, criativa e política do aluno. São qualidades subordinadas à eficácia, à eficiência, ao mérito e à competição, promotoras de formação de alunos e professores absorvidos pelo trabalho e pelos resultados e *rankings*, facto conducente ao esvaziamento político e crítico dos sujeitos educativos, portanto, à sua desumanização, transformando-os em *homens-objecto*, ao invés de *homens-sujeito*.

Em contrapartida, as lógicas emancipatórias pautam-se por valores democráticos, visando, acima de tudo, a capacitação crítica do aluno, de modo a formar o *homem-sujeito* ou homem-cidadão, capaz de interpretar crítica, criativa e dialogicamente o seu eu, as suas realidades e o mundo no qual está inserido.

A qualidade democrática-cívica não negligencia os conhecimentos, as competências e capacidades que tornam o indivíduo num bom profissional, mas também não subjuga o aluno a nenhuma das suas dimensões. Considera o Homem na sua totalidade e elege-o como preocupação central, valorizando as dimensões críticas, no sentido de mostrar ao aluno o discurso da *possibilidade* para a vida, pelo que, deste ponto de vista, pensamos poder apelidar a qualidade educativa de plena.

Nesta perspectiva, o professor que assume uma profissionalidade *comunicativa*, significa que procura suscitar a sensibilidade crítica dos seus alunos e abrir as fronteiras do conhecimento, dotando os alunos de linguagens e instrumentos que lhes permitam decodificar o saber. O professor comunicativo acciona a *linguagem da possibilidade*, que proporciona a (re)construção de novos espaços de luta, de afirmação, de discussão, de desconstrução, de desmistificação, de produção de subjectividades, de saberes, de (re)interpretação e de novas práticas e experiências. Por outro lado, aquele oferece aos alunos a oportunidade de articularem o conhecimento com a sua experiência de vida, atribuindo-lhe significado, contribuindo para a transformação da escola e da sala de aula num espaço aprazível. Em suma,

“[...] os professores precisam usar uma pedagogia que proporcione um conhecimento mais dialético de suas próprias políticas e valores; precisam de destruir as fronteiras pedagógicas que os silenciam em nome do rigor metodológico ou de absolutos pedagógicos; mais importante, precisam desenvolver um discurso sensível ao poder que lhes permita abrir suas interações com os discursos de vários Outros, para que suas salas de aula possam lidar com – em vez de negar – as posições e experiências múltiplas que permitem a eles e aos alunos se expressarem e com muitas vozes complexas e diferentes.”
(Giroux, 1999: 165).

Diante (ou perante) do exposto, podemos depreender que a profissionalidade *comunicativa* não tende a valorizar determinado conhecimento em prejuízo de outro; o seu propósito visa, particularmente, capacitar todos os alunos de consciência crítica, ou seja, formar cidadãos capazes de indagarem sobre questões essenciais para a compreensão das múltiplas narrativas e, por outro lado, capazes de transporem as fronteiras construídas cujo intento visa segregar os códigos dominantes dos códigos dominados (sociais, culturais, económicas e políticas).

Considerando a discussão produzida, julgamos poder estabelecer conexões entre as imagens de escola, os sentidos de qualidade educativa e os sentidos de profissionalidade docente, como descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Relações entre imagens de escola, sentidos de qualidade e sentidos de profissionalidade Docente

Imagens de Escola	Sentidos de Qualidade	Sentidos de Profissionalidade
<i>Sócio-crítica ou cidadã</i>	Democrática-cívica ou Crítica	<i>Comunicativa</i>
<i>Empresa educativa</i>	Técnica	<i>Técnica</i>
<i>McEscola ou escola S.A.</i>	Mercantil	<i>Mercadorizada</i>

Fonte: Estêvão (2009)

Sistematizando, partindo do quadro 3, cremos poder afirmar que, quando as lógicas emancipatórias pautam a educação, a escola *sócio-crítica* procura a construção de uma qualidade educativa democrática-cívica e de uma profissionalidade docente *comunicativa*; quando os referenciais que sustentam a escola são do foro empresarial, a *empresa educativa* tende a accionar a edificação da qualidade educativa técnica e o professor a mobilizar uma profissionalidade no sentido *técnico*; e, por último, quando os valores mercantis orientam a escola, *escola S.A.* procura desenvolver a qualidade educativa no sentido mercantil e o professor a tende a adoptar uma profissionalidade *mercadorizada*. Não obstante, cremos que, no plano prático da realidade escolar, tendo em conta a diversidade conjuntural do quotidiano e a especificidade da realidade, os professores tendem a accionar diferentes sentidos de escola, diferentes sentidos de qualidade e diferentes sentidos de profissionalidade docente, de modo estratégico.

Finalizando o capítulo, estamos convictos que não existem fronteiras estanques, rígidas e impermeáveis entre os múltiplos sentidos de escola, qualidade educativa e profissionalidade docente. Neste sentido, e sendo a escola um espaço onde se digladiam diversos e, por vezes,

antagónicos, interesses, poderes, expectativas, aspirações, ambições e necessidades, é natural que os actores educativos mobilizem diferentes imagens de escola, de qualidade e de profissionalidade nas suas práticas quotidianas e construam uma *identidade estratégica* na senda da qualidade educativa.

4. Metodologia Empírica

A investigação sociológica intenta o progresso do conhecimento, que o nosso estudo é exemplo, mas também a intervenção activa na sociedade que contribui para a resolução de problemas efectivos. Em qualquer das situações, a investigação sociológica posiciona-se face a dois tipos de abordagens, a quantitativa e a qualitativa, que se enquadram em contextos paradigmáticos distintos, positivista e construtivista (interpretativo), respectivamente.

Considerando o paradigma interpretativo, dado o seu centralismo na presente investigação, Lessard-Hébert *et al.* caracterizam o objecto de estudo em termos de acção e seu significado; neste sentido, “Face ao objecto *acção-significado* [...], o investigador postula uma *variabilidade* das relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais.” (2008: 39, itálico dos autores).

Na perspectiva de Flick, actualmente, “A acelerada mudança social e a consequente diversidade dos universos de vida confrontam cada vez mais os cientistas com novos contextos sociais e novas perspectivas.” (2005: 2), razão pela qual as metodologias tradicionalistas não tendem a ser suficientes no sentido de responder à variedade e singularidade de contextos. Neste quadro, “A investigação é, por isso, cada vez mais forçada a recorrer a estratégias indutivas [...]” (2005: 2), em virtude da complexidade e singularidade das realidades sociais e dos objectos de estudo.

Segundo o paradigma construtivista, a metodologia, enquanto “[...] análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos.” (Lima, 1995: 11), privilegia uma perspectiva mais heurística, hermenêutica, interpretativa e dialéctica; noutras palavras, procura interpretar, compreender e reflectir sobre a complexa realidade social, na medida em que a realidade resulta de construções realizadas pelos actores sociais e, por conseguinte, apresenta significados distintos e, por vezes, antagónicos.

Neste sentido, a investigação qualitativa apresenta características específicas, entre as quais o espaço de acção e a recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994). O ambiente natural onde se desenrola a acção é essencial ao investigador para melhor compreender o seu significado, uma vez que “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (Bogdan e Biklen, 1994: 48). A recolha de dados é

efectuada de forma descritiva – de que é exemplo a transcrição de uma entrevista –, sendo posteriormente tratados e analisados detalhadamente, uma vez que toda a informação pode “[...] constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Portanto, deste ponto de vista, a análise dos dados é efectuada de forma indutiva ou semi-indutiva, isto é, procura, com base nos mesmos, construir a problemática associada ao objecto de estudo. O investigador concede particular atenção ao processo que origina a acção em detrimento do resultado da mesma e procura conhecer e compreender todas as razões que estão na base da acção do actor social. Em suma, “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.” (Bogdan e Biklen, 1994: 51), de modo a melhor compreenderem os significados das acções dos sujeitos.

4.1. Fundamentação metodológica

O paradigma qualitativo, enquanto “[...] conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” (Bogdan e Biklen, 1994: 52), procura desenvolver uma análise estruturada em processos descritivos e interpretativos das realidades sociais, das representações sociais dos sujeitos que monitorizam as suas operações concretas e dos significados percebidos por estes, face a conceitos, fenómenos, factos e símbolos sociais, por forma a perspectivar modos de entendimento que sustentam os juízos e as práticas dos sujeitos. A este propósito, Flick refere que “A investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida.” (2005: 2), onde o que interessa trabalhar são as práticas sociais em construção.

Considerando o exposto e tendo em conta que a nossa investigação procura estudar as representações que os docentes e o órgão de direcção/gestão possuem da escola, da qualidade em educação e da profissionalidade docente, optámos por orientações metodológicas de cariz qualitativo e interpretativo, com vista a trabalhar os sentidos percebidos pelos sujeitos e as razões que estes atribuem aos mesmos.

Neste contexto, a nossa investigação aproxima-se de um Estudo de Caso, enquanto modo de investigação, no qual o campo de investigação é o mais real, o mais aberto e, portanto, o menos controlado (Lessard- Hébert *et al.*, 2008), e tem por objecto de estudo uma escola privada da região norte do país (doravante designada ficticiamente por escola Privada do Norte ou, de forma abreviada, escola P.N.), onde procuramos perceber não somente o ponto de vista dos actores educativos em investigação, mas também “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (Bogdan e Biklen, 1994: 16). Intentamos, ainda, perceber possíveis conexões entre as imagens de escola e os sentidos atribuídos aos conceitos de qualidade e de profissionalidade docente, mobilizados no enquadramento teórico e sistematizados no ponto 4 do terceiro capítulo. Neste sentido, o Estudo de Caso proporciona a análise intensiva de uma realidade singular, ou seja, permite compreender “[...] o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória.” (Pardal e Correia, 1995: 22).

Neste quadro, a selecção da escola P.N. prende-se com a nossa proximidade profissional, com a nossa intenção de compreensão das realidades e representações sociais accionadas pelos referidos actores educativos e, ainda, com as condições de acesso proporcionadas pela direcção administrativa e pela direcção pedagógica da instituição.

Face ao referencial teórico e seus pressupostos e aos objectivos orientadores da presente investigação, (i) perceber as representações sociais de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente de professores e do órgão de direcção/gestão e (ii) apreender possíveis conexões entre os conceitos, seleccionámos como técnicas de recolha de dados a entrevista, a análise de documentos e a observação não participante.

Nesta linha de orientação, consideramos a entrevista³³ semi-estruturada³⁴ ou semidirectiva a técnica mais adequada para a recolha de informações “[...] sobre o pensamento

³³ Na nossa perspectiva, também poderia ser interessante aferir a percepção geral da realidade docente, no que respeita aos conceitos em estudo, através da aplicação de um inquérito por questionário; contudo, por restrições de ordem temporal, optámos por não o fazer.

³⁴ Pardal e Correia referem que “A entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta - comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente [...]” (1995: 65-66).

da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objecto do discurso.” (Albarelo *et al.*, 2005: 85); quer isto dizer, para a captação de opiniões e disposições associadas sobre as imagens de escola percebidas e sobre os discursos de qualidade educativa e de profissionalidade docente.

A opção pela entrevista semi-estruturada prende-se com o facto de ser um instrumento de recolha de dados que possibilita aprofundar um tema do qual já temos algum conhecimento, permite ao investigador abordar outros aspectos que se mostrem importantes e, simultaneamente, possibilita ao entrevistado exprimir livremente o seu pensamento, sendo quando necessário (re)orientado pelo entrevistador; noutros termos, permite “[...] que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.” (Rosa e Arnoldi, 2008: 30-31), proporcionando ao investigador o acesso a dados com maior profundidade e maior riqueza e a recolha de informações sobre valores, inquietações, medos, preconceitos, sentimentos, fragilidades e desabafos dos actores sociais. Em suma,

“[...] a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo.” (Albarelo *et al.*, 2005: 89).

Tendo em conta que o nosso estudo pretende apreender significados que tendem a ser afectados por medos e inquietações e uma vez que trata uma temática delicada e susceptível de ferir sensibilidades e gerar conflito no contexto da escola P.N., cremos que a entrevista semi-estruturada possibilita a recolha de dados relativos a sentimentos, fragilidades, preocupações, expectativas e conflitos que não poderiam ser captados através de outras técnicas, designadamente através de um inquérito por questionário. Neste sentido, a entrevista pode fornecer “[...] *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna.” (Rosa e Arnoldi, 2008: 16, *itálico das autoras*).

Por outro lado, a entrevista semi-estruturada assenta num guião com um grau de estruturação intermédio, entre o rígido e o flexível, de forma a “[...] explorar livremente o pensamento do outro, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objecto de estudo.” (Albarelo *et al.*, 2005: 111). Este facto tende a permitir categorizar as respostas mais facilmente do que a entrevista livre, por um lado, e, por outro, possibilita o acesso a informação mais

detalhada do que a entrevista estruturada. Deste ponto de vista, o nosso papel (como entrevistadora)

“[...] segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista.” (Albarelo *et al.*, 2005: 95).

Neste cenário, estamos convictos que esta técnica possibilita a percepção de representações sociais dos agentes educativos e algumas razões para as mesmas e, ainda, a apreensão de possíveis conexões entre os conceitos em estudo, mas também a abordagem de aspectos específicos e particulares com maior profundidade, rigor e riqueza de informação.

Ainda que a entrevista assuma um papel preponderante na recolha de dados, a análise de documentos permite recolher informação que auxilia o investigador a descortinar as evidências e a desvelar algumas percepções que monitorizam as práticas concretas dos sujeitos; noutras palavras, esta técnica serve de meio ao pesquisador para se situar “[...] ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não «à ilusão da transparência» dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea.” (Bardin, 2008: 30).

Acresce ainda que a análise de documentos oficiais da escola Privada do Norte permite formular a visão oficial da matriz axiológica que pauta a construção da escola, pelo menos no plano teórico, possibilitando a captação de eventuais regularidades e contradições entre o plano oficial da escola e o plano prático dos actores educativos em estudo.

Por fim, ainda a respeito das técnicas de recolha de informação, a observação não participante possibilita a percepção, quotidiana, de congruências e incongruências entre o plano discursivo e o plano concreto dos actores educativos, “Neste sentido, o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados, [...], que cristalizam sistemas de comunicação e de hierarquia.” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 196). Neste quadro, é importante sublinhar que, durante o período a que se reporta a presente investigação (2009/2011), tivemos oportunidade - na qualidade de professora e, portanto, enquanto colega de profissão da maioria

dos sujeitos entrevistados - de viver em conjunto experiências similares a estes e, ainda, privar com o órgão de direcção/gestão.

Nesta lógica, a análise de documentos conjuntamente com a observação não participante auxiliam a interpretação e compreensão da realidade e respectivos significados e, ainda, evitam possíveis enviesamentos das mesmas de modo a “[...] garantir a qualidade dos dados, por um lado, e para validar o mais possível as hipóteses, as propostas ou mesmo os modelos explicativos propostos, por outro.” (Albarello *et al.*, 2005: 149). Mais ainda, possibilitam a triangulação dos dados recolhidos, enquanto “[...] *modus operandi* para obter uma confirmação de um dado [...]” (Albarello *et al.*, 2005: 151), a fim de assegurar a validade factual da informação recolhida.

Em suma, reiteramos a centralidade da entrevista semi-estruturada na recolha de dados no sentido de apreender as representações da amostra em estudo, referentes às imagens de escola, aos sentidos de qualidade e aos sentidos de profissionalidade docente e sublinhamos a importância das técnicas de análise de documentos e de observação não participante na validação e fiabilidade dos dados e resultados.

Face ao exposto, considerando a pergunta de partida “Que sentidos de escola, de qualidade e de profissionalidade docente cruzam o espaço educativo da escola P.N.?” , os objectivos orientadores e a diversidade de discursos e práticas mobilizados pelos docentes e pelo órgão de direcção/gestão no espaço da escola P.N., partimos das hipóteses de trabalho para a construção da entrevista, afirmando que as representações de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente diferem entre docentes e entre estes e os elementos que compõem o órgão de direcção/gestão; por outro lado, estamos convictos de que existe uma conexão lógica entre a imagem de escola, o sentido de qualidade educativa e o sentido de profissionalidade docente.

4.2. Caracterização da escola Privada do Norte

As escolas públicas e privadas, ainda que com especificidades, são espaços complexos e multidimensionais onde se cruzam interesses, expectativas, aspirações, necessidades e pressões diferentes, por vezes, ambíguas e ambivalentes. Neste contexto, são, por natureza,

espaços de poder e conflito assimétricos e, ainda, lugares de tensões e negociação dialéctica entre os actores educativos, designadamente alunos, pais, professores e órgão de direcção/gestão, entre outros. Dito doutro modo,

“Cada escola funciona como um sistema aberto e como tal manifesta-se permeável às linhas de força geradas nos múltiplos contextos que a envolvem, desde as dinâmicas que agem à escala local (pressões dos pais, dos poderes, da opinião pública, etc.), até às correntes de influência que atingem nível internacional (condicionamentos de apoios financeiros, acordos, pareceres, etc.), passando pela normalização oficial (currículos, programas, regras de contratação de professores, etc.)” (Cavaco, 1999: 176).

Como referido em capítulos anteriores, as escolas podem ser entendidas enquanto *lugar de vários mundos*, espaço de múltiplas qualidades, palco de diversas profissões docentes, *esferas democráticas*, *espaço de possibilidade*, *espaço de síntese* ou, ainda, *espaço de espaços*. Por outro lado, as escolas são organizações e, portanto, construções sociais onde emerge “[...] uma combinação complexa de relações formais e informais [...]” (Loureiro, 2001: 62) que se cruzam no seu quotidiano, gerando “[...] conflitos e tensões entre as normas e valores que orientam a prática profissional dos docentes [...]” (Loureiro, 2001: 63) e a vida da organização.

Apesar da sua complexidade, as escolas públicas e privadas apresentam particularidades distintas como assinalam Estêvão e Afonso (1991). Considerando a escola privada, dada a sua centralidade na presente investigação, os autores destacam como características específicas a possibilidade de implementarem projectos educativos próprios e de concretizarem a autonomia pedagógica, enquanto poder de decisão, no que respeita a planos de estudo, conteúdos, métodos e formas de avaliação. Deste ponto de vista, o ensino privado goza de maior flexibilidade e capacidade de decisão.

Os autores acrescentam que nas escolas privadas a entidade titular é soberana na área da administração e da gestão de recursos humanos e, ainda, na definição de orientações gerais para a escola. Pelo exposto, podemos concluir que a entidade titular é autónoma na contratação de professores e, portanto, pode seleccionar o corpo docente de acordo com as finalidades e metas da escola, condicionando, desde logo, no nosso entender, a profissionalidade docente desenvolvida no espaço educativo. Por outro lado, a liberdade da entidade titular na definição de

orientações gerais, nomeadamente para a qualidade educativa, pode, eventualmente, condicionar a percepção de qualidade educativa dos docentes.

Dito isto e reconhecendo que a escola privada, pelo menos em parte, está sujeita à acção das lógicas de mercado, será de esperar que a escola, a qualidade educativa e a profissionalidade docente sejam pautadas tendencialmente por lógicas de natureza instrumentalista em detrimento de lógicas de pendor emancipatório.

Estêvão e Afonso acrescentam ainda que nas escolas privadas existe também uma Direcção Pedagógica responsável por todos os assuntos de carácter pedagógico e “Contrariamente ao estipulado para o ensino público, não se estabelece a obrigatoriedade de funcionamento de outros órgãos intermédios.” (1991: 156), pelo que pode ser entendida como a principal autoridade pedagógica da escola. Na verdade, se a este facto estiver associada uma liderança carismática, cremos que será relativamente fácil a implementação de ideologias com propósitos de índole instrumentalista nas escolas privadas mas também poderá proporcionar condições favoráveis à implementação de lógicas de carácter emancipatório.

Em termos gerais, os autores configuram a escola privada como um espaço educativo menos sujeito a constrangimentos burocráticos, no entanto, mais uniformizado em termos culturais, facto alocado a um maior grau de certeza e consensualidade e, por conseguinte, menor grau de conflitualidade. Aliás,

“[...] os conflitos organizacionais tendem a ser encarados como algo passageiro e são frequentemente explicados com base em razões de cariz psicológico, ou em motivações individuais, sem vinculação a quaisquer interesses de grupo. Do mesmo modo, as relações informais mais fechadas no seio do ensino privado podem contribuir para uma atmosfera propícia a minimizar o conflito [...]” (1991: 158).

Nesta ordem de ideias, o grau de controlo e subordinação dos professores tende a aumentar e o seu grau de autonomia tende a diminuir, conseqüentemente, o seu poder negocial e a sua dimensão política e crítica também, pelo que acreditamos que o sentido crítico de qualidade educativa e o sentido *comunicativo* de profissionalidade docente podem sofrer restrições. Acresce ainda que o grau de influência dos pais sobre a instituição tende a aumentar, contribuindo para a construção de uma cultura de carácter integrador; a este propósito, as palavras de Estêvão e Afonso confirmam a acção activa dos pais:

“[...] a intervenção dos pais - até pelo maior poder negocial que possuem, resultante do conhecimento mais aprofundado da realidade da escola privada - tende a pressionar no sentido de uma maior congruência entre as finalidades, a estrutura organizacional, as práticas dos actores e os resultados a serem alcançados.” (1991: 157).

Em suma, face ao exposto, pensamos poder afirmar que as escolas privadas possuem todas as condições para a priorização de racionalidades de cunho instrumentalista na construção da escola, da qualidade educativa e da profissionalidade docente, apesar da sua “[...] indistinta função de interesse público ou de interesse geral [...]” (Estêvão, 1998c: 61).

Problematizando a função da educação privada, Estêvão (1998c) refere que esta tanto pode servir a função reprodutora e reguladora das relações sociais como pode priorizar a hegemonia de uma classe e das relações produtivas capitalistas. Neste quadro, o autor acrescenta que, se as políticas da educação privada enfatizarem o valor da igualdade, então, este tipo de educação pode contribuir para a distribuição equitativa de benefícios educacionais; todavia, se as políticas educacionais privadas fomentarem uma matriz axiológica de índole empresarial, designadamente eficiência e eficácia, então, neste caso, podem reflectir um certo favorecimento da opção privada face à educação pública. Neste contexto, na perspectiva do autor, esta possível constelação de valores pode “[...] dar aso a políticas ambíguas, eventualmente conflituais, com exigências sociais contraditórias [...]” (1998c: 64); quer isto dizer que as questões relacionadas com este tema não são de todo lineares e transparentes. O autor advoga ainda que

“Mesmo de uma perspectiva diacrónica se constata que estas funções não foram sempre as mesmas, mas antes se alteraram com as tradições culturais e políticas de cada país, desempenhando a educação privada ora funções ao serviço de exigências religiosas, ora funções supletivas, ora funções complementares enquanto serviço público, ora funções de remediação, ora ainda funções explícitas de concorrência com o sector público [...]” (1998c: 77).

Após a abordagem de alguns aspectos estruturais característicos das escolas privadas e, portanto, de alguma forma presentes na escola P.N., descrevemos, de seguida, a escola Privada do Norte dos pontos de vista histórico e organizacional.

Do ponto de vista histórico, a instituição foi fundada em 1972, data em que é autorizada a leccionar o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e o 2º Ciclo do Ensino Liceal e a criar salas de estudo destes graus de ensino. Esta autorização foi revogada em 1975, ficando apenas a leccionar o Ensino Liceal (curso Complementar). A partir de 1977 foi também permitida a realização de cursos de preparação para a admissão ao Magistério Primário e Cursos de Dactilografia. Em 1980 entra em funcionamento o 12º ano (1º, 2º e 3º Cursos) e o Curso Geral e Complementar Nocturnos que, anos mais tarde (1996), são substituídos pelo Ensino Recorrente (básico e secundário) em regime de experiência pedagógica. Por último, no ano de 2005, a escola P.N. inicia uma nova etapa, com novas instalações, sendo autorizada a leccionar o Ensino Regular Secundário³⁵, passando a oferecer o Ensino Recorrente Secundário³⁶ e o Ensino Regular Secundário em regime de paralelismo pedagógico até Dezembro de 2007, momento a partir do qual passou a gozar de autonomia pedagógica.

Da perspectiva organizacional, a escola P.N. apresenta uma estrutura orgânica na qual a entidade titular é a autoridade máxima da escola, que, de acordo com o Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro, delega as funções pedagógicas na direcção pedagógica. Esta tem sob sua alçada a coordenação do Ensino Secundário, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), os Serviços de Administração Escolar, os projectos de desenvolvimento educativo e outros serviços, conforme o organigrama (anexo 1). Deste modo, a direcção pedagógica é o órgão de administração e gestão da escola responsável pelas áreas pedagógica, cultural e administrativa, pelo que, em termos legais, existem condições nas escolas privadas para que se desenvolvam lideranças poderosas, subtis e visionárias, importantes à implementação de propósitos de índole instrumentalista.

Concluindo a caracterização da escola P.N., é essencial sublinhar que, em termos práticos, o órgão de direcção/gestão da escola P.N. é composto pela entidade titular, directora pedagógica, coordenador do Ensino Secundário, cargos estes que são unipessoais e desempenhados por sujeitos com elevado grau de parentesco entre si, e, ainda, pela coordenadora dos Serviços de Psicologia e Orientação³⁷.

³⁵ A escola P.N. oferece os cursos Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades.

³⁶ A escola P.N. oferece os cursos Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Ciências Sociais e Humanas.

³⁷ Composição assumida por nós no presente trabalho empírico.

4.3. Recolha, tratamento e organização dos dados

Após definição do enquadramento teórico, visto que “O *referencial teórico* é, portanto, para o pesquisador, um filtro através do qual ele passa a enxergar, com exactidão, a realidade, sugerindo perguntas [...]” (Rosa e Arnoldi, 2008: 15, itálico das autoras), e selecção e fundamentação da metodologia e técnicas de recolha de dados, definimos a amostra e elaborámos o guião de entrevista, durante o primeiro semestre de 2011, centrado em torno das hipóteses de trabalho (Quivy e Campenhoudt, 2008). De seguida, realizámos as entrevistas que ocorreram durante o terceiro trimestre de 2011, na escola P.N., tendo, em média, a duração de 45 minutos cada. Por último, procedemos ao tratamento, apresentação/organização e análise da informação recolhida nas entrevistas, a qual cruzámos com dados provenientes da análise dos documentos recolhidos da escola P.N. - Projecto Educativo, Regulamento Interno e Actas do Conselho Pedagógico - conforme exposto no quadro 4, e com dados resultantes da observação não participante. As técnicas de análise de documentos e de observação não participante foram realizadas durante o período a que se reporta a presente investigação.

Quadro 4 - Documentos analisados da escola Privada do Norte

Documentos	Número ³⁸
Projecto Educativo	1
Regulamento Interno	1
Actas do Conselho Pedagógico	11

A propósito da observação não participante, e como referimos no primeiro ponto do presente capítulo, durante o período a que se reporta esta investigação, particularmente a pesquisa empírica (2011), tivemos a oportunidade de, em contexto informal e formal, nomeadamente em reuniões de Departamento Curricular, viver um conjunto de experiências similares aos coordenadores/professores, interagir com o órgão de direcção/gestão e, ainda, testemunhar situações de diálogo, no âmbito das problemáticas em estudo, o que nos permitiu, ainda que na ausência de registos sistemáticos ao longo do percurso, observar práticas e

³⁸ Únicos disponíveis.

comportamentos dos sujeitos inquiridos mas também apreender os aspectos mais valorizados na sua acção bem como aqueles considerados constrangimentos.

No que respeita à definição da amostra, decidimos entrevistar, pela sua centralidade, a entidade titular da instituição, que também é docente, e todos os elementos do Conselho Pedagógico, constituído pela directora pedagógica, pelo coordenador do Ensino Secundário e, simultaneamente, docente e coordenador do Departamento de Educação Física, pela coordenadora dos SPO e pelos coordenadores de Departamento Curricular – Matemática, Ciências Experimentais, Línguas e Ciências Humanas e Sociais. A directora pedagógica e a coordenadora dos SPO não exercem funções de docência.

Porém, no sentido de tornar a amostra mais representativa e de fornecer aos dados um carácter mais fidedigno, optámos também por entrevistar um professor por Departamento Curricular, não pertencente ao Conselho Pedagógico, adoptando como critério de selecção o tempo de serviço. Assim, quando o coordenador correspondia ao professor com maior tempo de serviço do Departamento, o professor seleccionado foi aquele que possuía menor tempo de serviço; por outro lado, quando o coordenador não correspondia ao professor com maior tempo de serviço do Departamento, foi este o professor seleccionado. Sintetizando, na globalidade, entrevistámos 13 actores educativos, de acordo com o apresentado no quadro 5. Salientamos que todos os indivíduos entrevistados foram convidados com a devida antecedência, prontificando-se, desde logo, para a sua realização quando o entendêssemos. Do mesmo modo, todos aceitaram a gravação da respectiva entrevista sem manifestar qualquer objecção.

Quadro 5 – Amostra em estudo

Indivíduos	Cargo	Número
E1	Entidade titular	1
E13	Directora pedagógica	1
E6	Coordenador do Ensino Secundário	1
E12	Coordenadora dos Serviços de Psicologia e Orientação	1
E3, E5, E4, E10	Coordenadores de Departamento Curricular	4
E2, E7, E8, E9, E11	Professores	5

Após definição da amostra, caracterizámos a mesma, ainda que de forma sucinta e genérica, relativamente a alguns aspectos de âmbito socioeconómico e profissional, conforme descrito no quadro 6.

Quadro 6 – Características socioeconómicas e profissionais da amostra em estudo

Atributos		Número	Percentagem (%)
Género	Feminino	9	69.2
	Masculino	4	30.8
Idade	25 – 35 anos	8	61.5
	36 – 45 anos	2	15.4
	46 – 55 anos	2	15.4
	> 56 anos	1	7.7
Média de idades dos docentes ³⁹		9	35.3
Anos de serviço dos docentes na escola P.N.	1 – 5 anos	2	22.2
	6- 10 anos	5	55.6
	> 11 anos	2	22.2
Habilitações dos docentes	Bacharelato	0	0
	Licenciatura	9	100
	Mestrado	0	0
	Doutoramento	0	0
	Outros	0	0
Situação profissional dos docentes	Contratado	0	0
	Efectivo	9	100
Regime dos docentes	Exclusividade	9	100
	Acumulação	0	0

Partindo dos dados fornecidos pelo quadro 6, do ponto de vista do género, concluímos que 69,2% dos docentes pertencem ao sexo feminino, enquanto apenas 30,8% correspondem a elementos do sexo masculino. Este dado é concordante com a feminização da classe docente, a qual é perspectivada por alguns autores como responsável, em parte, pela perda de estatuto e prestígio da classe. A este respeito, Lima, parafraseando Chapoulie (1974), escreve que “[...] a própria feminização transformou a imagem social do professorado, associando-a às representações pejorativas tradicionalmente existentes sobre as actividades profissionais de recrutamento maioritariamente feminino.” (1996: 61). Da perspectiva da idade, a faixa etária da maioria dos docentes é relativamente jovem (35.3%), em oposição a outros estudos, nomeadamente Melo (2009), relativos ao mesmo grau de ensino (Regular Secundário).

³⁹ Não estão incluídos os dois elementos docentes que fazem parte do órgão de direcção/gestão.

No que toca ao tempo de serviço, 55.6% dos professores possuem entre 6 a 10 anos de serviço, o que pode traduzir maiores fragilidades na defesa dos seus ideais e posições e, portanto, menor resistência às múltiplas pressões a que estão permanentemente sujeitos. Por outro lado, uma vez que todos os professores se encontram em regime de exclusividade, este factor também pode condicionar a *resiliência* dos mesmos face a múltiplas tensões e, por vezes, antagónicas.

Outro aspecto que nos parece essencial salientar reside na formação dos professores, uma vez que 100% dos professores possuem licenciatura, aspecto concordante com o tipo de actividade profissional. Considerando o tipo de formação dos professores e suas idades, seria de esperar uma actuação activa e dialéctica entre os professores e o órgão de direcção/gestão, resultante, em parte, de posicionamentos distintos face à actividade educativa escolar.

No que diz respeito à construção do guião de entrevista, esta deve assentar em como o “[...] conhecimento sobre as teorias existentes a respeito do objecto de estudo, clarificação deste, elaboração de um sistema conceptual, definição das variáveis a operacionalizar.” (Pardal e Correia, 1995: 64), essenciais ao sucesso da entrevista. Atendendo a estes aspectos, a entrevista foi estruturada de acordo com o referencial teórico e os objectivos orientadores da pesquisa e, nesta dinâmica, construímos quatro grupos de questões, no sentido de produzir um guião de entrevista, *fortemente elaborado* (Albarello *et al.*, 2005), para o órgão de direcção/gestão (anexo 2) e para coordenadores de Departamento Curricular/professores (anexo 3).

Portanto, com vista a concretizar os objectivos propostos, organizámos a entrevista em quatro grupos distintos, procurando apreender as percepções e o “[...] sentido que os actores dão às suas práticas [...]” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 193). No primeiro grupo, “Políticas educativas e escola”, pretendíamos indagar sobre as políticas educativas e suas orientações e, ainda, sobre as imagens de escola percebidas pelos sujeitos; no segundo e terceiro grupos, “Qualidade em educação” e “Profissionalidade docente”, respectivamente, pretendíamos que os inquiridos se pronunciassem sobre as suas concepções de qualidade e profissionalidade docente e seus significados, na sua acção concreta; e, por último, as questões do quarto grupo pretendiam sistematizar e esclarecer alguns aspectos, de modo a possibilitar a apreensão de possíveis conexões entre os sentidos de escola, de qualidade e de profissionalidade docente.

No que concerne ao tratamento, organização e análise dos dados da entrevista, Miles e Huberman (Albarello *et al.*, 2005; Lessard- Hébert *et al.*, 2008) advogam que numa análise

qualitativa articulam-se três actividades: redução de dados, a sua apresentação/organização e a sua interpretação/verificação. Nesta linha de orientação, Christian Maroy (Albarelo *et al.*, 2005), abordando a análise qualitativa segundo um procedimento semi-indutivo, descreve também três etapas, de acordo com as quais pautamos a nossa investigação:

- Etapa 1: *o trabalho de descoberta*; no qual é conveniente mergulhar no material, construir as categorias gerais, produzir a *grelha de análise*, enquanto “[...] conjunto de conceitos descritivos ou analíticos que permitem comparar e classificar o material de inquérito.” (2005: 129), e melhorar a mesma, ajustando e redefinindo as categorias que permitem “[...] nomear uma realidade presente no material recolhido.” (2005: 131), realizando, simultaneamente, a redução dos dados e um primeiro trabalho de interpretação;

- Etapa 2: *o trabalho de codificação e de comparação sistemática*, no qual é necessário aperfeiçoar a *grelha de análise* definitiva, codificar o material significativo, atribuir uma organização aos dados e, paralelamente, efectuar um trabalho de interpretação. Segundo o autor, “M. B. Miles e A. M. Huberman mostram, [...], o interesse dos esquemas, dos quadros ou gráficos nesta fase de comparação dos dados. Segundo eles, [...] um esquema ou um quadro permitem reunir muita mais informação num único relance. O carácter global ou sintético da apresentação facilita uma comparação mais rica.” (2005: 147);

- Etapa 3: *discussão e trabalho de validação de interpretação*; no qual o investigador aprofunda o trabalho de interpretação e assegura a validação dos dados e testa as hipóteses.

Ainda segundo o autor, “[...] estas etapas interagirão fortemente e não se trata de perspectivar linearmente a sua sucessão. São muitas vezes interactivas, existem muitas idas e voltas entre a classificação, a comparação e a interpretação. No entanto, é perceptível uma progressão, que assume mais a forma de uma espiral do que uma recta.” (2005: 128).

Seguindo este fio condutor, o nosso trabalho foi efectuado em fases distintas, contudo interpenetráveis com recuos e avanços. Nesta dinâmica, o tratamento, a organização e a análise dos dados foram orientados segundo os seguintes passos:

- (i) transcrição das entrevistas após cada gravação – permitiu-nos recriar o ambiente de entrevista o mais fidedignamente possível e, ainda, perceber incorrecções da nossa parte, facilitando uma melhor prestação nas entrevistas seguintes;

- (ii) leitura das entrevistas acompanhada pela audição das gravações – permitiu-nos captar o máximo de informação possível, corrigir alguns aspectos e construir uma ideia sobre o todo;

- (iii) elaboração da primeira categorização - a partir da qual construímos a *grelha de análise* de partida. De seguida, procedemos a uma primeira selecção de dados e, por conseguinte, efectuámos uma primeira redução dos mesmos;
- (iv) realização de uma nova leitura - procurámos informação de forma mais exhaustiva e procedemos à construção de uma nova categorização que consistiu em seleccionar categorias e subcategorias que, do nosso ponto de vista, se apresentavam mais significativas de acordo com o referencial teórico e objectivos orientadores, culminando na construção da *grelha de análise categorial* definitiva;
- (v) procura de *unidades de análise* adequadas a cada categoria - optámos por utilizar *unidades de registo*, enquanto “[...] segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização [...]” (Bardin, 2008: 130);
- (vi) construção de matrizes bidireccionais - utilizámos como dimensões a amostra em estudo e as *unidades de registo*, isto é, conjunto de expressões retiradas dos seus discursos, objectivando captar uma visão global e individual de modo a facilitar o trabalho de comparação, interpretação e compreensão;
- (vii) interpretação dos dados - procurámos desvelar possíveis significados e deduzir algumas representações dos sujeitos no que respeita às imagens de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente.

Não obstante, salientamos que o trabalho de tratamento e análise não assume um carácter *fortemente indutivo*, quer isto dizer que é realizado a partir de uma *problemática de partida elaborada* (Albarello *et al.*, 2005), pelo que nos encontramos “[...] de imediato na posse de uma primeira bateria de conceitos e/ou hipóteses, em resumo, perante uma problemática que pode servir de orientação para a operação de redução de material.” (Albarello *et al.*, 2005: 129), bem como para as operações de organização e análise dos dados.

Por fim, sublinhamos que temos consciência que poderíamos ter ido mais longe no processo de recolha, tratamento e análise dos dados, fundamentalmente na recolha e análise do seu conteúdo. Por outro lado, é possível que tenhamos negligenciado alguns aspectos no processo de recolha, tratamento e análise dos dados, uma vez que alguns dados foram obtidos com limitações e outros se perderam.

4.4. Análise dos dados

No presente número, tentaremos apreender, através dos discursos dos sujeitos do estudo, as representações que estes possuem nos domínios da escola, da qualidade educativa e da profissionalidade docente. Os motivos que nos levaram a proceder à seguinte análise têm de ser procurados, num primeiro momento, em nós próprios, mais especificamente na nossa experiência profissional, uma vez que, nos anos lectivos que antecederam a nossa decisão de encetar o presente desafio, percepcionámos substantivas infidelidades e incoerências entre os discursos da direcção/gestão da escola P.N. e dos coordenadores/professores, em geral, e as respectivas práticas, que se tornaram, com o decorrer do tempo, cada vez mais visíveis e acentuadas.

Ingenuamente ou não, era nossa convicção que a direcção/gestão e os coordenadores/professores, na globalidade, se debatiam, convictamente, por uma escola, uma qualidade educativa e uma profissionalidade docente estruturadas, fundamentalmente, na formação holística do aluno, enquanto cidadão, ainda que conscientes dos fortes constrangimentos que se faziam sentir, designadamente pressões académicas e financeiras.

Neste quadro, foram surgindo múltiplas questões, no sentido de tentarmos perceber a realidade que, no momento, nos envolvia, não querendo com isto responsabilizar qualquer actor educativo, mas também não querendo desresponsabilizar a direcção/gestão e os coordenadores/professores, enquanto sujeitos fundamentais no processo de construção da escola, da qualidade educativa e da profissionalidade docente, e, ainda, não querendo adoptar um discurso que eleja pressões de ordem escolar e económica como factores responsáveis pelo desvio das práticas, desvalorizando a capacidade e o poder de reacção e oposição dos sujeitos na construção da escola, da qualidade educativa e da profissionalidade docente.

Neste contexto, o enquadramento teórico sistematizado no ponto 4 do terceiro capítulo, no qual afirmamos que (i) a escola enquanto *escola cidadã* preocupa-se com a construção de uma qualidade educativa crítica e de uma profissionalidade docente *comunicativa*, (ii) a escola enquanto *empresa educativa* pretende a consecução de uma qualidade educativa e de uma profissionalidade docente *técnica* e (iii) a escola enquanto *escola S.A.* visa o desenvolvimento de uma qualidade educativa mercantil e de uma profissionalidade docente *mercadorizada*, pauta a presente análise, a qual objectiva observar, descrever e interpretar percepções e conexões

perspectivadas pelos actores entrevistados. Considerando estas proposições, construímos as seguintes categorias e subcategorias de análise:

- Sentidos ambíguos de escola
 - *Escola cidadã ou escola sócio-crítica*
 - *Empresa educativa*
 - *Escola S.A. ou McEscola*

- Sentidos desencontrados de qualidade educativa
 - Crítica ou democrático-cívica
 - Técnica
 - Mercantil

- Sentidos complexos de profissionalidade docente
 - *Comunicativa*
 - *Técnica*
 - *Mercadorizada*

- Sentidos conectados de escola – qualidade educativa – profissionalidade docente

O presente procedimento de análise tem por finalidade *fazer falar* a informação recolhida; noutras palavras, visa interpretar e cruzar a informação recolhida, a fim de intersector regularidades, contradições, tensões, ambiguidades, concordâncias e discordâncias nos discursos e desvendar significados e sentidos das acções dos sujeitos entrevistados, órgão de direcção/gestão e coordenadores/professores, possibilitando, deste modo, a dedução de algumas imagens percebidas pelos mesmos sobre a problemática em estudo, por um lado, e a inferência de possíveis conexões entre os sentidos de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente, por outro.

No âmbito da análise da informação, importa sublinhar que optámos por reunir, no mesmo grupo, coordenadores de Departamento Curricular e professores, uma vez que, em virtude da nossa vivência - enquanto professora da escola P.N. - e dos discursos produzidos, percebemos que os coordenadores de Departamento Curricular falam, fundamentalmente, na

qualidade de professores, facto que se revela concordante com o papel residual dos coordenadores de Departamento Curricular, observado ao longo da nossa experiência profissional, por um lado, e com a natureza particularmente informativa das actas do Conselho Pedagógico⁴⁰, por outro.

4.4.1. Sentidos ambíguos de escola

O Estado, ao longo dos tempos, tem expandido as suas funções para a órbita social, designadamente para a educação, intentando múltiplos e distintos propósitos, noutras palavras, procurando que a educação, nomeadamente a escola, responda a uma constelação de solicitações, as quais se tendem a mostrar, visivelmente, dissociadas. Actualmente, dado o momento histórico, o Estado tende a privilegiar os papéis de avaliador, regulador e controlador, ainda que, por vezes, subtilmente, e, ainda, a redimensionar as linhas orientadoras da educação, no sentido de favorecer lógicas de cunho instrumentalista, como problematizámos no primeiro capítulo.

Neste contexto, a educação, em particular a escola, é chamada a responder a um acervo de missões e, na impossibilidade de as satisfazer na totalidade, alguns autores defendem que esta, na actual conjuntura política, económica e social, tende a privilegiar a formação de *capital humano*, isto é, dota os alunos de saberes e competências, essencialmente, técnicas e científicas, restringindo a apropriação de disposições e códigos nucleares ao empoderamento crítico e cívico dos mesmos.

Em conformidade com esta posição, todos os entrevistados atestam a actual tendência das políticas educativas no sentido de servir propósitos de cariz empresarial e mercantil em detrimento de designios de natureza emancipatória, como podemos constatar a partir do quadro 7.

⁴⁰ Veja-se, a título ilustrativo, a redacção das actas que, de um modo geral, não registam espaços de diálogo.

Quadro 7 – Políticas educativas e escola

	Órgão de direcção/gestão				Coordenadores de Departamento Curricular/professores										
	E1	E6	E12	E13	E2	E3	E4	E5	E7	E8	E9	E10	E11		
Orientação das políticas educativas															
• Privilegia os resultados/estatística/ <i>ranking</i>	X	X	X		X	X		X	X	X					
• Maior controlo/centralização				X			X				X				
• Alargar a escolaridade					X										
• Não passa pela socialização/transmissão de atitudes e valores/futuro da pessoa						X			X						
• Certificação									X						
• Desprestigia o ensino									X						
• Tirar maior rendimento/economizar												X	X		

No cômputo geral, partindo da análise da matriz, concluímos que as orientações das políticas educativas na promoção da escola tendem a estar mais ao serviço de lógicas instrumentalistas, na medida em que, de acordo com o critério “frequência das respostas”, a maioria dos entrevistados refere, claramente, nos seus discursos, a enorme preocupação das actuais políticas com a consecução de bons resultados e boas estatísticas, traduzidos em *rankings*.

O interesse do Estado pelos resultados e estatísticas, como referimos em capítulos anteriores, pode traduzir um maior controlo, regulação e supervisão, no sentido de intensificar e racionalizar o trabalho dos actores educativos, adestrando-os e comprometendo-os com fins alocados à excelência, eficiência, meritocracia, produtividade e competitividade, mas também pode reflectir a construção de espaços de reflexão que contribuem para a reorientação no sentido do melhoramento do processo educativo, isto é, no sentido da promoção do desenvolvimento holístico e eclético do aluno, enquanto cidadão, na sua acepção democrática.

Todavia, tendo em conta a informação do quadro 7, podemos afirmar que a amostra em estudo é unânime em apontar o primeiro propósito como aquele que sustenta as actuais políticas. Para ilustrar esta representação, dada a diversidade de respostas, pensamos que os seguintes excertos poderão permitir a sua compreensão:

“Acho que é mesmo com o *ranking*, não se preocupam com a formação dos alunos porque senão não estavam sempre a mudar os manuais, não estavam sempre a mudar os exames...” (E1: 212).

“Acho que não se valorizam as políticas educativas, orientam-se no sentido de resultados, de objectivos e não passa pela socialização do aluno, pela transmissão de atitudes, de valores e, mais tarde, saberes. Acho que, para já, valoriza-se a meta e não se passa pelo percurso nem se delinea o percurso, [...], estuda-se a saída e não se estuda os caminhos até à saída.” (E3: 231).

“A educação nunca está em primeiro lugar, nem em segundo, nem em terceiro neste país...” (E4: 241).

“Não. Nitidamente não acho que haja uma grande preocupação com aquilo que vai ser o futuro da pessoa. A grande preocupação é realmente a certificação, é essencial, rapidamente, fazer com que uma sociedade que em termos europeus é um pouco atrasada, em termos académicos, rapidamente tenha formação e certificação necessária para podermos estar ao nível do que é hoje uma Europa abrangente. Acho que a grande preocupação é esta. Além disto, mais grave ainda, na minha opinião, eu creio que os últimos 10, 15 anos que são anos marcadamente... vocacionados, essencialmente, por uma ordem, por um império quase científico, onde as ciências exactas, as ciências naturais são dominantes [...]” (E7: 264).

Um outro aspecto que nos parece importante salientar, referido no excerto anterior pelo professor E7 e partilhado por outros entrevistados, prende-se com a preocupação do Estado e respectivas políticas em transmitir para o exterior, designadamente União Europeia, a noção de um país desenvolvido, como se pode deduzir dos seguintes excertos:

“Posso estar enganada mas segundo o meu ponto de vista, acho que as políticas estão mais orientadas para os resultados, para os *rankings*, para mostrar que Portugal tem um alto nível de pessoas licenciadas, doutoradas, do que propriamente para orientar o professor, que também precisa de ser orientado para a nossa sociedade, e orientar o aluno e prepará-lo para a vida.” (E8: 273).

“O que importa é muito mais... o número de alunos que consegue completar o ensino secundário, e a prova disso são os cursos técnicos..., o que em termos de médias europeias nos fazem subir uns valores mas que em termos práticos..., de riqueza, de

conhecimentos para os alunos propriamente dito..., se traduz em muito pouco.” (E12: 295).

Repare-se, no entanto, que a professora E2, ainda que não discordando de todo desta posição ao longo do seu discurso, menciona o alargamento da escolaridade obrigatória como um aspecto positivo das actuais políticas, facto que, no seu entender, “[...] o Estado acaba por promover a escola, sim.” (E2: 224). O alargamento da escolaridade, para além de outras leituras, aponta para um aumento do grau de escolaridade dos alunos, o qual pode traduzir uma maior autonomização dos mesmos, suscitando e desenvolvendo a sua consciência crítica.

Perante este quadro, concluímos que, em linhas gerais, a amostra em estudo manifesta expressivas reservas quanto à linha de orientação do Estado e respectivas políticas para a educação, em geral, e escola, em particular. Mais, considerando a globalidade dos discursos, depreendemos que os sujeitos entrevistados, enquanto profissionais, tendem a opor-se à mesma, ainda que as suas imagens de escola reflectam aspectos contraditórios, particularmente entre os planos teórico e prático, como analisaremos de seguida.

A matriz (quadro 8) que a seguir se apresenta, construída com base em critérios explicitados no terceiro ponto do quarto capítulo, permite-nos, em termos gerais, a seguinte leitura:

- Os inquiridos percebem a escola, enquanto *escola cidadã*, como um espaço empenhado no desenvolvimento integral do aluno, destacando a importância da mesma no processo de educar e formar no âmbito axiológico;
- Os entrevistados entendem a escola, enquanto *empresa educativa*, como um lugar essencial à transmissão de um acervo de saberes e conhecimentos de carácter técnico e científico, alocado à necessidade de obtenção de bons níveis de desempenho;
- Por último, os sujeitos concebem a escola, enquanto *escola S.A.*, como uma arena onde a satisfação das expectativas dos alunos e pais estrutura o conjunto de relações estabelecidas no espaço escolar.

Em suma, a partir desta primeira abordagem do quadro 8, deduzimos que os sujeitos do estudo, no desenvolvimento da sua actividade, mobilizam, de acordo com as circunstâncias, os três sentidos de escola.

Quadro 8 – Imagens de escola

	Órgão de direcção/gestão				Coordenadores de Departamento Curricular/professores								
	E1	E6	E12	E13	E2	E3	E4	E5	E7	E8	E9	E10	E11
Escola cidadã													
• Compreender o mundo	X												
• Gostar de saber	X												
• Importância do saber na compreensão do Mundo	X	X											
• Preparar para a vida em todas as dimensões/individuo como um todo	X	X	X	X			X		X		X		
• Educar/valores			X	X	X	X	X	X		X			X
• Socializadora					X	X							
• Melhores cidadãos												X	
Escola empresa educativa													
• Realização profissional	X				X								
• Boas notas/ estatística/ ranking	X	X				X		X		X	X		X
• Ensinar matéria/transmissão de saberes		X		X	X	X		X		X			
• Profissionalismo		X					X						
• Escola rigorosa				X									
• Eficiência/eficácia		X					X						
Escola S.A.													
• Chamar alunos	X												
• Competição e satisfação do aluno		X					X	X					
• Satisfação das expectativas do aluno/pais			X	X	X	X	X			X	X	X	X
• Fins lucrativos			X	X					X			X	

Após esta descrição e análise preliminar, importa agora reflectir sobre as imagens de escola percebidas pela amostra em estudo. Sublinhamos que os discursos dos entrevistados são claros quanto à importância das dimensões crítica e técnica da educação, em particular da escola; contudo, no que respeita aos aspectos alocados à esfera mercantil, os sujeitos são peremptórios ao afirmarem que mobilizam os mesmos porque sofrem constrangimentos nesse sentido, como confirma a análise efectuada nos números seguintes.

4.4.1.1. Escola cidadã

A partir das perspectivas dos entrevistados sobre os papéis da escola percebemos que, em linhas gerais, todos concebem a escola segundo lógicas democráticas, isto é, enquanto *escola cidadã*. Alguns destacam a importância da vertente socializadora ou educadora da escola alocada à vertente transmissora da mesma que, como referimos no enquadramento teórico, numa perspectiva emancipatória, é valorizada em proporção idêntica à dimensão socializadora (Freire, 1997).

Nesta perspectiva, o órgão de direcção/gestão e os coordenadores/professores esboçam uma imagem de escola enquanto espaço “[...] onde os estudantes aprendem os conhecimentos e as habilidades de cidadania dentro de formas de solidariedade que constituem a base para construir formas emancipatórias de vida comunitária.” (Giroux, 1993: 62).

a) Órgão de direcção/gestão

Neste quadro, a entrevistada E1, entidade titular, enfatiza o papel da escola no sentido de destacar a importância das dimensões cidadã e cívica na formação do aluno; não obstante, de um modo mais comedido, mas não menos marcante, salienta a importância da escola na realização profissional do aluno, como confirma o excerto:

“[...] deles [alunos] terem a consciência de que o saber é importantíssimo e que os vai tornar felizes ao mesmo tempo que os vai realizar profissionalmente um dia, mas principalmente a felicidade de compreenderem o mundo e de terem conhecimentos [...]” (E1: 209).

Nesta lógica, o seu discurso permite inferir que a entrevistada tende a atribuir à escola responsabilidades na formação integral e holística do indivíduo, evidenciando preocupações com a formação do aluno, enquanto cidadão, no sentido de o mesmo construir uma visão de mundo e participar activamente no mesmo, designadamente com o seu contributo profissional, essencial quer ao *bem comum* quer ao bem-estar pessoal.

Na mesma linha de pensamento, a directora pedagógica remete para o “acto educar”, enquanto formação axiológica do aluno, um dos papéis primordiais da escola, objectivando o *bem comum*, uma vez que a sociedade e seu futuro dependem da sua acção, como corroboram os excertos que a seguir se reproduzem:

“Acho que primeiro de tudo, antes de ensinar têm que educar, não é?” (E13: 302).

“Para mim, educar é... (risos) ensinar aos alunos os valores da vida. É o que está a falhar um bocado; cada vez os alunos são mais egoístas, mais egocêntricos [...]” (E13: 303).

Na mesma senda, o coordenador do Ensino Secundário reporta-se à escola, enquanto *escola cidadã*, ainda que no plano teórico, como ilustra a seguinte afirmação:

“Eu não vejo mas gostava de ver... a escola como um todo e como um serviço mais global e mais completo.” (E6: 258).

Neste sentido, o discurso do coordenador do Ensino Secundário partilha da perspectiva de Libâneo quando escreve que “A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autónoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações [...]” (1998: 7). O coordenador esclarece, ainda, o significado de “escola mais global e mais completa”, referindo:

“Por isso, eu acreditaria muito mais numa escola global onde claramente abordassem as matérias, que são importantíssimas [...], e preparassem muito mais de uma forma real. [...] onde os miúdos conseguissem associar a matéria dada à vida, à vida prática e conseguissem criar raciocínios lógicos.” (E6: 258).

Em conformidade com esta posição, a coordenadora dos SPO reforça o papel da escola na formação humanística do aluno, todavia, no mesmo momento, recorda que a escola P.N. é uma empresa e, como tal, necessita de satisfazer as dimensões empresarial e mercantil, como se pode deduzir da seguinte afirmação:

“Sem dúvida, eu acho que a educação... tem que passar por aí, o aluno como um todo. No entanto, é óbvio que... a escola privada não deixa de ser uma empresa, não é? Uma escola privada não deixa de ser uma empresa e, como tal... tem que ter em conta o que é que... o público-alvo pretende, quais é que são os objectivos.” (E12: 296).

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

Os coordenadores/professores são, de modo geral, categóricos em alocar à escola uma vertente emancipatória, no sentido de se preocupar, em primeiro lugar, com a formação do aluno enquanto *homem-sujeito*; por outras palavras, preocupar-se em dotar os alunos de saberes

e competências humanistas e críticas, com vista à sua ascensão social. Por forma a captar esta imagem, vejamos como alguns dos coordenadores/professores se referem a esta dimensão:

“Tem uma função educativa, tem uma função socializadora..., acho que ele [aluno] tem que saber, tem de terminar a escolaridade sabendo ser, sabendo estar e saber saber, não é?” (E2: 225).

“[...] eu penso que o primeiro objectivo passa pela socialização dos alunos. Acho que esse deve ser o papel principal, inicial numa escola. Depois temos sempre e sabemos a escola como transmissora de saberes e eu aqui estou a falar em todos os saberes, quer em atitudes quer em valores quer em conhecimento em si. Ora bem, por isso acho que uma função da escola será sempre uma função educativa [...]” (E3: 232).

“Eu acho que a escola é mesmo educar para a vida, não é só educar para, lá está, ter bons resultados, para entrar em determinado curso. Para mim, a escola deveria de ser mesmo educar para a vida, acho que é a função principal.” (E9: 280).

Nesta mesma linha, embora de modo mais veemente, repare-se que a coordenadora E4 e o professor E7 explicitam um ideal de escola cabalmente emancipatório, corroborando a posição de alguns autores mobilizados em capítulos anteriores. No seu entender, a emancipação do aluno e a sua capacitação científica e técnica devem caminhar lado a lado, isto é, sem protagonismos de uma face à outra, pelo que, neste sentido, atestam que

“Ainda que ache que a escola tem o dever de educar..., não me parece que tenhamos chegado ao patamar, que é: a par das competências didácticas e das competências científicas, estarmos a educar as crianças.” (E4: 240).

“A formação do Ser Humano na sua totalidade passa por exigência, passa por rigor, passa por estimular a criatividade, por estimular a capacidade crítica..., fazendo com que a aprendizagem não seja apenas uma mera memorização de conhecimentos, que eu acho que isso está a acontecer um bocado outra vez no nosso ensino, mas que seja também um estímulo constante daquilo que é a curiosidade, a necessidade de querer mais, saber mais e à não cristalização que é aquilo que aparece um bocado.” (E7: 265).

Considerando a presente abordagem, concluímos que a posição dos sujeitos do estudo está em conformidade com a posição oficial da escola. Por outras palavras, do ponto de vista do Projecto Educativo e Regulamento Interno, a escola P.N. assume, tendencialmente, a imagem *escola cidadã* ou *sócio-crítica*, visto que, de um modo geral, tenta outorgar a todos os discentes uma educação essencialmente estruturada na democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, na educação integral dos alunos, no acompanhamento personalizado dos alunos que permita o seu sucesso escolar e educativo e na qualidade científica e pedagógica. Nesta perspectiva, estamos convictos que a escola, pelo menos segundo a orientação oficial, subjugam-se aos princípios gerais da LBSE.

Não obstante, os referidos documentos também apontam, ainda que de forma menos enfática, mas não menos marcante, para uma preocupação de índole empresarial quando inscrevem, no âmbito dos princípios e valores fundamentais, a promoção da estabilidade e eficiência da gestão da escola e da transparência dos actos de administração e, ainda, a promoção da eficácia e eficiência dos processos administrativos e pedagógicos, como, por exemplo, a entrega à directora pedagógica e coordenador do Ensino Secundário dos resultados de todos os momentos de avaliação em tempo útil.

Esta dimensão da escola P.N. pode, em parte, justificar reuniões do Conselho Pedagógico de carácter informativo e técnico, uma vez que as actas não apresentam significativos traços de discussão dialéctica. Noutros termos, tendem a revelar-se, meramente, informativas⁴¹, não demonstrando o posicionamento político dos diversos agentes educativos, resultante do confronto e conflito político, em virtude de interesses, poderes, expectativas e necessidades diferentes, por vezes, ambivalentes.

4.4.1.2. Empresa educativa

A dimensão empresarial de uma escola tende a reflectir a intensificação do controlo e regulação da actividade dos actores educativos, particularmente dos professores, cooptando-os, simultaneamente, para a participação na resolução dos problemas, o que contribui para o

⁴¹ Veja-se, a título de exemplo, a análise dos resultados da época de Janeiro do Ensino Recorrente, na qual apenas se encontra o registo referente à informação das percentagens de reprovação dos alunos e a indicação das disciplinas com maior e menor percentagem de reprovações.

reforço do grau de compromisso dos professores para com a instituição, embora estes não tendam a intervir activamente no processo de decisão e concepção.

Na verdade, o órgão de direcção/gestão da escola P.N. solicita a participação dos professores na resolução dos problemas, ainda que, na maioria das vezes, de forma informal, pois é prática do mesmo abordar os professores sobre problemas existentes no plano pedagógico, organizacional e institucional, como observámos e presenciámos no decorrer da nossa experiência profissional. Contudo, sublinhamos que esta participação pode mostrar-se *armadilhada*, na medida em que, posteriormente, os professores não tendem a fazer parte do processo de decisão.

Por outro lado, na escola P.N., o factor de supervisão e, simultaneamente, de pressão sistemática e recorrente tende a ser os resultados. Neste sentido, é ilustrativo o enfoque que algumas actas do Conselho Pedagógico atribuem à avaliação dos resultados no final dos períodos, final de época de exames do Ensino Recorrente e final de ano, posição corroborada pelos discursos da maioria dos entrevistados.

a) Órgão de direcção/gestão

No âmbito da perspectiva técnica, a entidade titular no seu discurso, embora de um modo mais comedido, mas não menos marcante, reforça igualmente a importância desta dimensão da escola de forma explícita, ainda que, simultaneamente, expresse preocupações de ordem emancipatória, como pensamos poder depreender da seguinte afirmação:

“Eu tenho de fazer com que eles tirem boas notas, mas se tirarem boas notas eles estão preparados para o mundo [...]” (E1: 211).

E mais adiante refere:

“[...] já se sabe que não ficam a saber tudo, mas para que eles tenham uma bagagem forte para poderem, depois, se tiverem alguma dúvida saber onde ir procurar, que é isso que é o ensino secundário. É a pessoa levar uma bagagem, levar conhecimentos necessários para que se tiverem dúvidas saber aonde ir tirar essas dúvidas, porque nunca ninguém sabe de tudo.” (E1: 212).

Esta posição, no nosso entender, pode perspectivar uma efectiva imagem emancipatória de escola, mas também pode operar como um refúgio, no sentido de desfigurar o plano concreto do espaço escolar.

Por seu turno, a directora pedagógica assume, explicitamente, uma posição alocada a aspectos relacionados com a execução e o cumprimento de regras. Neste contexto, esta posição leva-nos a inferir uma concepção mental de natureza empresarial, idealizando a escola P.N. enquanto “escola rigorosa” associada a uma clara racionalização das actividades, no sentido de o órgão de decisão política definir as acções a serem, eximamente, executadas pelos actores educativos, designadamente professores e alunos, como podemos inferir pelo excerto que a seguir se reproduz:

“Na minha opinião, o ideal seria uma escola rigorosa, que os pais quisessem que a escola fosse rigorosa, mas não. [...] Rigor é cumprir as regras que estão estabelecidas, entrar a horas, sair a horas, dar o programa bem planeadinho...” (E13: 301-302).

Não obstante, a posição mais marcante do órgão de direcção/gestão cabe, no nosso entender, ao coordenador do Ensino Secundário que, quando questionado sobre as linhas concretas de orientação da escola P.N., reforça a condição de escola privada, proferindo a seguinte afirmação:

“Nós temos que ter um rácio de eficácia, temos que ter bons *rankings* [...]” (E6: 259).

Portanto, apesar da posição democrática adoptada no ponto 4.4.1.1. pelo órgão de direcção/gestão, na verdade, de acordo com a análise produzida, pensamos que esta orientação reflecte meramente o plano almejado.

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

No âmbito da vertente empresarial de escola, parte dos coordenadores/professores sublinham, explicitamente, a importância da transmissão dos saberes científicos para o futuro dos alunos, embora, como referimos anteriormente, alguns destes defendam que não deve

prevalecer sobre aspectos de dimensão cívica e cidadania. Contudo, de acordo com a apreciação dos discursos, outros inquiridos deixam transparecer que a componente científica deve ser valorizada face a dimensões de cariz cívico e crítico, ainda que a disciplina leccionada seja um factor a considerar, como podemos observar nas seguintes falas:

“Tendo em conta cada disciplina, acho que o importante é transmitir conceitos, não é? Educar nesse aspecto, educar a nível da cultura até, mas também fomentar a parte do respeito pelo outro, o trabalho em grupo, a ajuda entre eles, inter-ajuda, não é?” (E5: 250).

“Primeiro, aprender em termos científicos, ou seja, um local onde o aluno adquire ciência e saber e um local para o nosso cérebro fazer ginástica e cada vez mais ir absorvendo informação para crescermos. Mas também acho que tem que ser um local, não é que a família ou a casa não existam, onde eles também possam ver o que se deve e não deve fazer e, assim, orientá-los em termos cívicos.” (E8: 273).

Outros entrevistados reportam-se ao sentido de escola, enquanto espaço empresarial, denunciando claramente pressões, traduzidas num sentimento quase de coacção e, simultaneamente, de resignação, como se pode deduzir, a título ilustrativo, do seguinte excerto:

“Em relação ao espaço empresarial..., eficácia, eficiência, profissionalismo, acho que nós mesmo que não queiramos que remédio, não é?” (E4: 240).

Resumindo, a vertente produtiva da escola P.N. nos discursos do órgão de direcção/gestão e dos coordenadores/professores prende-se, essencialmente, com a importância da transmissão de conteúdos disciplinares, mas também com a necessidade de obtenção de bons resultados, como nos indica o quadro 8, considerando o critério “frequências das resposta”. Contudo, apreciando as falas dos inquiridos, percebemos, além da leitura técnica, um sentido vendável alocado às boas notas e bons *rankings*.

4.4.1.3. Escola S.A.

Considerando as narrativas dos sujeitos do estudo, é visível a presença de uma linha de orientação mercantil no espaço da escola P.N., traduzida na preocupação com o recrutamento de alunos e na satisfação das expectativas e das necessidades dos mesmos e respectivos pais, no sentido de esta operar como essencial à inscrição de novos alunos, contribuindo para a sobrevivência e viabilidade financeira da escola, uma vez que é uma escola privada e financeiramente autónoma, isto é, não depende de qualquer subsídio do Estado para trabalhar.

a) Órgão de direcção/gestão

Neste quadro, o órgão de direcção/gestão revela preocupações mercantis que de alguma forma condicionam o sentido de construção da escola, deslocando-o, pelo menos em parte, para a esfera mercantil. Tais preocupações foram referenciadas por todos os elementos que compõe o órgão (quadro 8), ainda que recorrendo a uma pluralidade de expressões como comprovam os excertos:

“Uma coisa que eu ligo e que não gostaria que isso passasse na minha cabeça, mas que sou obrigada (risos) a olhar, é o número de alunos que temos de ter; e, portanto, nem sempre podemos fazer aquilo que eu gostaria de fazer e que acho que é importante para uma escola. Temos de chamar alunos e isso, por acaso, fico triste comigo própria de ter de fazer isso mas... é evidente que é uma realidade.” (E1: 210).

“[...] eu acho que, enquanto escola privada, [...] a escola tem como obrigações, vá lá, ou como orientações, isto é, a competição e a satisfação do aluno estão sempre presentes, ou seja, o aluno tem que se sentir satisfeito em cá andar porque isto é uma instituição privada e o aluno tem livre escolha de cá andar ou não; por isso, ele tem que se sentir satisfeito e por natureza há sempre uma competição associada entre os alunos [...]” (E6: 259).

“Agora, claramente, são os dois espaços [empresarial e mercantil] que eu não queria (risos) com que nós nos identificássemos mas acho que são aqueles com que nós nos identificamos.” (E6: 260).

“[...] tem que pensar obrigatoriamente como empresa que é, tem que pensar no que, lá está, a população alvo que procura a escola pretende, o que é que os vai cativar, o que é que os vai permitir cá continuar [...]” (E12: 296).

“Acho que... acaba por satisfazer mais... o que os pais exigem mas acho que as pessoas [professores] fazem algum esforço para conciliar a educação.” (E13: 303).

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

Do ponto de vista dos coordenadores/professores, como ilustra o quadro 8, também é unânime a presença do espaço mercantil na escola P.N.. Face à diversidade de respostas presentes nos discursos dos inquiridos, pensamos que os seguintes excertos, por um lado, espelham o sentimento dos coordenadores/professores, em geral, e, por outro, poderão permitir a compreensão da mobilização desta acepção de escola pelos sujeitos:

“Eu acho que é assim..., acho que pode haver um propósito e esse propósito ser..., a intenção ser o lado mais humano e o lado mais complementar. Na prática, o lado mais económico acaba por prevalecer.” (E7: 266).

“De facto, o meu ideal acaba por não se reflectir depois... naquilo que eu acabo por fazer. Porquê? Porque tenho a noção, lá está, que o sistema exige que os alunos tenham notas e acabe por ajudá-los a concretizar esse objectivo mais do que outro, por exemplo, educá-los para a tal vida que estávamos a falar. De certa forma, também a minha atitude acaba por ser, não é muito de encontro ao meu ideal, não é? Mas pronto, são certas exigências do tal espaço... mercantil, não é?” (E9: 281).

“Eu gostava muito de responder que nós estamos aqui a trabalhar muito para formar melhores cidadãos..., cidadãos mais intervenientes, mais activos na sociedade, mais conscientes. A verdade é que vamos fazendo isso mas esse não é o objectivo principal do trabalho da escola. Infelizmente, vai muito pela ideia do tal, daquilo que falavas, do mercantil, do pensar um bocado na satisfação do cliente. Os próprios alunos e os pais destes sentem-se muito como clientes e, então, a ideia de “Nós pagamos e, portanto, se calhar temos direito a outras coisas...”, e aquilo que falavas ao início da eficácia não tanto, é um bocado por essa ideia.” (E10: 285).

“[...] quando eu vim para aqui trabalhar e desde que estou cá ainda continuo a acreditar, continuo a acreditar que é possível mudar o aluno, [...], eu ainda acredito que sou capaz de mudar alguma coisa na vida deles. Embora... tentar fazer isto e fazer com que eles tenham os resultados que querem muitas vezes é contraditório, muito contraditório. Mas aí já entram em jogo outros aspectos, nomeadamente a minha própria sobrevivência. Portanto, eu tenho que conseguir que eles tenham as notas que ao fim ao cabo desejam..., não deixo na mesma de tentar mudar a vida deles no sentido de terem os valores correctos, valores que vão na orientação do ser, do produzir, do sonhar e lutar para lá chegar e por aí fora.” (E11: 290).

Além disso, alguns coordenadores/professores reconhecem que a escola, por natureza, também é um espaço de competição, todavia, acrescentam que não pode ser único, como nos aponta o seguinte excerto:

“Também tem que haver aquele espírito de competição mas não pode ser só isso, sinceramente acho que não pode ser só isso [...]” (E5: 251).

Não obstante, outros coordenadores/professores mostram o seu repúdio face à competição, em particular, e à qualidade educativa mercantil, em geral, nomeadamente quando cai no excesso, como, a título ilustrativo, se pode deduzir do próximo excerto:

“O espaço mercantil... é o problema das escolas..., das escolas privadas, não é? Já ultrapassou a barreira da escola privada e agora está na escola pública porque, infelizmente, estes valores de cidadania de que falamos não são inculcados em casa da maneira mais correcta, no meu parecer, e vemos meninos com 15 anos quase já a “esfaquearem-se” uns aos outros por causa das notas. E não acho que haja uma competição saudável, quanto melhor são os alunos pior é a competição, é uma coisa que me atormenta porque eles têm 15 anos e quando chegarem à faculdade não sei como é que vai ser... [...] Quanto à competição, é cada vez maior, eu noto de ano para ano, acho horroroso e eles são terríveis mesmo.” (E4: 241).

Concluindo, repare-se, no entanto, que alguns entrevistados, ainda que valorizem, primeiramente, a dimensão científica da escola e sublinhem a importância da dimensão educativa no sentido axiológico e cívico, reconhecem que, face a uma necessidade lucrativa por

parte da escola P.N., a vertente económica da educação tende a sobrepor-se, como ilustram as palavras da professora E8:

“Sinceramente, sem nenhuma falsidade, a escola onde leccionamos está muito vocacionada para a parte empresarial..., os *rankings*, notas. Eu sei que por detrás disso está um interesse económico, financeiro, porque se não houver clientes (risos) não vai para a frente, mas é um problema, quer dizer, eu gosto de ser professora cá, mas há coisas que me deixam infeliz.” (E8: 274).

Sintetizando os sentidos ambíguos de escola, em termos globais e na perspectiva dos entrevistados, o Estado não tende a promover o desenvolvimento de uma escola que valorize, em primeira instância, racionalidades de índole emancipatória, ou seja, o Estado não tende a preocupar-se em dotar os alunos de atributos e competências que lhes proporcionem problematizar de forma reflexiva e crítica o mundo e a sua realidade concreta.

No que respeita às representações de escola, de um modo geral, o órgão de direcção/gestão e os coordenadores/professores, ainda que num plano discursivo concebam a escola enquanto *escola cidadã*, na qual a dimensão crítica e criativa coopera e articula com a componente científica e disciplinar, na prática adoptam um sentido técnico. Contudo, são unânimes no reconhecimento de que, na realidade, o espaço educativo da escola P.N. tende a favorecer lógicas de índole instrumentalista, designadamente a satisfação das expectativas dos alunos e pais.

Considerando a apreciação crítica realizada, é claramente perceptível que a amostra em estudo, face a um conjunto de condicionalismos, nomeadamente de ordem económica, tende a deslocar as suas práticas em prol dos resultados e das expectativas dos alunos e pais e, neste contexto,

“[...] tendem a apontar as escolas privadas como aquelas que perseguem objectivos idênticos aos das empresas comerciais (G. Robinson: 1971) ou que as mesmas, numa sociedade capitalista, não passam de ‘Projectos económicos-financeiros como outro qualquer’ (M. Góes, 1989: 48) [...]” (Estêvão, 1998c: 64).

Finalizando, nesta linha de análise, a escola P.N. pode ser percebida como um *espaço de espaços*, na qual se cruzam imagens distintas, por vezes, contraditórias, de acordo

com as conjunturas temporais e espaciais. Este facto mostra-se concordante com os discursos dos sujeitos entrevistados que corroboram a ideia da pluralidade de acepções de escola no espaço da escola P.N., fundamentando as suas posições através de razões, principalmente, do foro económico.

4.4.2. Sentidos desencontrados de qualidade educativa

O conceito de qualidade é amplamente complexo e polissémico, pois, dependendo do actor social, especificamente Estado, órgão de direcção/gestão e professores, pode incluir diversas dimensões, por vezes ambíguas e contraditórias. Tal como abordado no enquadramento teórico, a narrativa da qualidade pode ser mobilizada em múltiplos universos, nomeadamente no educativo; neste particularmente, pode assumir diferentes e antagónicos sentidos. Por outras palavras, de acordo com o propósito final, pode ser mobilizada no sentido de manipular os sujeitos sociais e suas relações em ordem a um fim aprioristicamente definido, mas também pode ser operacionalizada “[...] como prática emancipatória que vincula a aquisição de faculdades críticas [...]” (Giroux, 1993: 20), com o intuito de humanizar os actores educativos, particularmente o aluno, enquanto *homem-sujeito*.

Actualmente, o Estado, através das políticas educativas, recorre, sistematicamente, à narrativa da qualidade que, do nosso ponto de vista, como referimos no primeiro capítulo, tende a objectivar propósitos, fundamentalmente, de índole instrumental. No sentido de perceber a posição da amostra em estudo face às actuais políticas relativas à qualidade e suas orientações, elaborámos a seguinte matriz (quadro 9).

Quadro 9 – Políticas educativas e qualidade

	Órgão de direcção/gestão				Coordenadores de Departamento Curricular/professores										
	E1	E6	E12	E13	E2	E3	E4	E5	E7	E8	E9	E10	E11		
Orientação das políticas educativas															
• Não estimula a reflexão e o raciocínio	X														
• Privilegia resultados/estatística/ <i>ranking</i>		X	X	X		X	X	X	X	X					
• Facilitismo					X										
• Quantidade								X							
• Promoção dos cursos científico-tecnológicos									X						
• Hierarquizar professores												X			
• Diminuição da qualidade do ensino													X		

Partindo da análise global da matriz, observamos que, de um modo geral, os entrevistados consideram que o Estado tende a orientar a qualidade educativa segundo lógicas gestionárias. A amostra em estudo destaca a centralidade que os *rankings* assumem na agenda política educativa, cujos propósitos se tendem a revelar ambíguos, podendo, assim, objectivar desígnios ambivalentes. Para ilustrar esta ideia, vejamos, a título de exemplo, como alguns sujeitos se referem a esta questão:

“Eu até hoje não os vi preocupados com a qualidade do ensino porque... vejo, por exemplo, os textos de francês obrigavam a reflectir, não era só saber (risos) o vocabulário era a reflectir, hoje não é a reflectir, porque não obriga a reflectir. [...]. E acho que é importante reflectir e saber escrever porque, enquanto se está a escrever, temos de pensar naquilo que vamos dizer e que vamos escrever. [...] Mas que o governo..., estes governos sucessivos importam-se mais com o *ranking*, isso não há dúvida nenhuma, vê-se pelas Novas Oportunidades, não é? Não aprendem coisa nenhuma, só para dizer que têm o 12º ano e que têm o 9º.” (E1: 213).

“A parte da estatística. A preocupação deles é serem eleitos novamente e não é só em Portugal, mas em Portugal ainda é mais grave, ainda não atingiram a maturidade democrática, acho eu.” (E13: 301).

“Porque acho que nalgumas coisas, vai pela onda do facilitismo e fica a qualidade aquém.” (E2: 224).

“Os meios não interessam, cada vez mais o Estado promove os fins. Se o aluno ficou ou não preparado não interessa, só interessa é se tem bons resultados, que é para passar a mensagem que o ensino em Portugal é fantástico (risos).” (E8: 275).

De facto, em linhas gerais, as representações dos entrevistados corroboram a leitura instrumentalista da narrativa da qualidade, noutros termos, na perspectiva dos inquiridos, as actuais políticas educativas difundem uma qualidade educativa com vista à consecução de resultados escolares mensuráveis em detrimento de resultados de pendor democrático.

Não obstante, o aspecto central que importa reflectir, porque é sede da presente investigação, reside na identificação das possíveis representações de qualidade educativa que os inquiridos do estudo mobilizam no espaço da escola P.N.. Neste quadro, a matriz (quadro 10) que a seguir se apresenta permite-nos inferir sobre as dimensões de qualidade que tendem a presidir à construção da qualidade educativa na escola P.N..

Quadro 10 – Sentidos de qualidade

	Órgão de direcção/gestão				Coordenadores de Departamento Curricular/professores								
	E1	E6	E12	E13	E2	E3	E4	E5	E7	E8	E9	E10	E11
Qualidade crítica													
• Perceber o que se está a falar		X						X					
• Formação do aluno em todas as dimensões		X	X		X		X		X				
• Formação do aluno enquanto pessoa/cidadão	X			X		X				X		X	X
• Envolve várias áreas (gestão/meios/prática docente/alunos)						X	X						X
Qualidade técnica													
• Exigência	X				X				X				
• Ensinar em ordem ao teste	X												
• Ensinar matérias		X		X	X		X	X		X	X		
• Notas/exames		X										X	
• Rigor				X									
• Qualidade científica				X									
• <i>Ranking</i>					X								
• Resultados						X	X	X	X		X		
• Interação aluno/professor										X	X		
Qualidade mercantil													
• Chamar alunos				X						X			
• Pressão em termos de avaliação		X								X			
• Resultados que os alunos esperam					X								X
• Satisfação do aluno						X	X						X

Tendo em conta o critério “frequência das respostas”, os aspectos que consideramos mais relevantes na análise da matriz, de um ponto de vista descritivo, são os seguintes:

- Em termos globais, os entrevistados percebem a qualidade educativa na sua acepção democrática, noutras palavras, entendem a qualidade enquanto sinónimo de desenvolvimento pleno do aluno, com vista à formação do cidadão no seu sentido político;
- Neste quadro, identificamos duas imagens de qualidade educativa dominantes, a crítica e a técnica, uma vez que alguns entrevistados, pelo menos de forma explícita, não se referem à dimensão mercantil;
- Três dos entrevistados (E3, E4, E11) sublinham a dimensão pluralista da qualidade, remetendo, nos seus discursos, para a importância de factores como gestão, espaço, meios, prática docente, alunos e condições de trabalho na consecução da qualidade educativa, denunciando perspectivas críticas;
- Um aspecto apontado pelos inquiridos E1, E2 e E7 e que, a nosso ver, importa salientar tem que ver com a exigência, cuja primeira preocupação, de acordo com os respectivos discursos, reside na transmissão dos conteúdos;
- O ensino de matérias é uma das dimensões que merece importância no discurso de alguns entrevistados;
- Parte dos entrevistados referem-se aos resultados, às notas/exames e ao *ranking*, factores que, na nossa óptica, estão relacionados com a avaliação de desempenho. Contudo, considerando os discursos dos inquiridos, esta referência, no nosso entender, pode ser alvo de duas leituras, uma do ponto de vista técnico e outra do ponto de vista mercantil, como iremos explicitar na análise de carácter mais analítico;
- Outro aspecto que nos parece importante ressaltar reside no forte carácter técnico atribuído à qualidade educativa pela entrevistada E13, a directora pedagógica;
- Importa ainda sublinhar a representação mercantil que os entrevistados E6, E13, E2, E3, E4, E8 e E11 assumem. Sem nos determos demasiado, pois este ponto será alvo de análise analítica, é importante contudo reter, desde já, o sentimento de constrangimento presente nos próprios discursos no que respeita a esta questão;
- Por fim, um outro aspecto que importa igualmente destacar é a posição da entrevistada E12, somente compreensível tendo em conta a globalidade do seu discurso, caracterizado por momentos de silêncio prolongado, pela extrema precaução na expressão das suas ideias e opiniões e, ainda, pelo receio de se manifestar sobre as práticas concretas.

Em suma, as conclusões que se podem extrair desta primeira abordagem, em nossa opinião, são as seguintes: por um lado, as representações crítica e técnica da qualidade

educativa são assumidas como óbvias, quer isto dizer, seria impensável um ensino de qualidade no qual não estivessem presentes estes sentidos; por outro lado, a imagem mercantil também marca presença no espaço da escola P.N., porém, neste caso, por motivos de força maior, isto é, em virtude de pressões de cunho economicista.

Face ao exposto, importa agora reflectir, de modo mais analítico, sobre os sentidos de qualidade percebidos pela amostra em estudo.

4.4.2.1. Qualidade educativa crítica

A vertente crítica da qualidade educativa enfatiza a necessidade de articular, no sentido da cooperação, aspectos democráticos e aspectos de ordem instrumentalista, a fim de responder às actuais solicitações da sociedade. Neste contexto, a qualidade educativa passa por dotar os indivíduos, designadamente alunos, de disposições, códigos e instrumentos que lhes permitam o efectivo sucesso educativo, noutros termos, a real mobilidade social, independentemente da origem socioeconómica. Nesta perspectiva, os actores sociais entendem “[...] as escolas como lugares que, embora reproduzam basicamente a sociedade dominante, contenham também possibilidades para oferecer aos estudantes uma educação que os converta em cidadãos activos e críticos (e não em simples trabalhadores).” (Giroux, 1990: 46).

a) Órgão de direcção/gestão

Do ponto de vista do órgão de direcção/gestão, o coordenador do Ensino Secundário mostra-se convicto na defesa de uma qualidade de contornos críticos e criativos, dito doutro modo, demonstra preocupações com a politização do aluno em ordem à formação do cidadão, ainda que reconheça, no seu discurso, a importância da transmissão dos conteúdos científicos, como se pode deduzir pelo excerto:

“A qualidade passa, na minha opinião, não pelos miúdos decorarem mas por perceberem o que se está a falar. [...] acho que os miúdos têm que cada vez mais conseguir perceber, pensar, raciocinar e não decorar. [...] não seriam só as matérias, teria que ser o dia-a-dia,

teria que ser a formação do aluno como pessoa e como ser, que também poderia estar inerente ao processo de ensino.” (E6: 260).

De facto, este inquirido mostra-se coerente com a posição assumida face à imagem de escola e, ainda, é clara a sua congruência ao destacar que a qualidade educativa, no quotidiano da escola P.N., tende, efectivamente, a ceder espaço face às vertentes empresarial e mercantil, como comprova o excerto que a seguir se reproduz:

“Como coordenador preocupa-me... porque vejo as pessoas demasiado preocupadas com as notas, vejo as pessoas demasiado preocupadas com os exames e pouco preocupadas com o resto, mas também sinto que, neste momento, é uma preocupação que não vai dar grandes frutos. Porquê? É impossível lutar contra a maré, neste momento, não é? (risos)” (E6: 260).

Além disso, o entrevistado reitera a sua posição no que respeita às orientações técnicas e mercantis que a escola P.N. tende a assumir no âmbito da qualidade educativa, ao afirmar:

“Os factores que mais condicionam a qualidade de ensino passam sobretudo pela pressão em termos de avaliações. Acho que o facto de as pessoas se sentirem pressionadas, não só pela estrutura da escola mas pela sociedade em si..., em ter bons resultados condiciona o seu trabalho e não permite a implementação de novas situações que até poderiam ser benéficas para todos; para mim, é um dos factores que mais contribui para o insucesso, para uma menor qualidade.” (E6: 261).

Na senda da qualidade crítica, a coordenadora dos SPO remete, como nos indica a matriz, para a formação plena do aluno, enquanto sinónimo de qualidade educativa. Contudo, depreendemos que esta preocupação tende a ser essencialmente teórica, pois, quando interpelada sobre os factores que condicionam a qualidade educativa, reporta-se a números, *rankings* e resultados, como se pode inferir do excerto que a seguir se transcreve:

“O que põe em causa esta qualidade..., tanta coisa ..., toda a política de educação..., vivemos para números, para os *rankings* dos exames nacionais, para os resultados por comparação com as médias nacionais, para entrar na universidade.” (E12: 297).

b) Os coordenadores de Departamento Curricular/professores

Por seu turno, os coordenadores/professores, de um modo geral, percebem a qualidade educativa pautada segundo orientações emancipatórias, noutras palavras, tendem a conceber, teoricamente, a qualidade educativa enquanto autonomização do aluno, assente no desenvolvimento equitativo das dimensões crítica e criativa e técnica e científica. Para ilustrar esta representação, dada a diversidade de respostas, vejamos como alguns coordenadores/professores se reportam à mesma:

“Acho que tem que ser um todo. Tem que ser uma junção dos conhecimentos, da aprendizagem em si dos conteúdos que são leccionados dentro da sala de aula, mas também o aluno tem que ter valores, tem que saber ser sociável, pronto, saber estar dentro de uma sala de aula, de um corredor, no atendimento na secretaria, entre os colegas. Ele daqui a uns meses está num mundo ligado ao ensino superior, eventualmente alguns, outros ao mundo do trabalho e acho que têm que saber a parte não só de conteúdos lectivos mas também a parte social.” (E2: 226).

“Do meu ponto de vista, para haver qualidade educativa, como já... falei anteriormente, não basta só transmitir mas também fazer... transformar o cidadão em si ou adequar o cidadão em si à vivência em sociedade, digamos assim, ou seja, preparar o cidadão - repara que não estou a falar só como aluno -, preparar o cidadão para o saber viver, saber preparar-se para o que poderá vir e não só a nível de conhecimento e de tudo isso.” (E3: 234).

“A direcção da autonomia, a direcção do respeito pelo próximo e por si mesmo, a direcção da aprendizagem através do esforço e não do facilitismo.” (E4: 242).

“Qualidade..., primeira coisa, acho que devem entender os conteúdos. Acho que essa parte é importante, acho que devem relacionar esses mesmos conteúdos com o quotidiano, com assuntos já falados, deve-se promover actividades que relacionem esses com a vida [...]” (E5: 252).

“[...] se estes princípios forem os princípios orientadores do processo educativo - a exigência, o rigor, a curiosidade, a insatisfação, a capacidade crítica -, eu acho que é possível fazer uma escola de qualidade.” (E7: 267).

Uma vez mais, esta imagem tende a ser significativa no plano discursivo de alguns coordenadores/professores; no entanto, ainda que alguns entrevistados assumam uma posição de maior resistência face a pressões a que estão sujeitos, outros deixam, claramente, transparecer a sua impotência face à pressão de resultados, como se pode ilustrar pelas seguintes afirmações:

“Eu gostava muito de trabalhar com alunos que fossem..., que no fundo eu estivesse a trabalhar um bocado para lhes dar asas para que eles pudessem voar, na ideia de serem cidadãos mais intervenientes, mais conscientes, que até vissem mais telejornais. Preocupa-me muito falar com alunos que não percebem minimamente de política, que se alheiam completamente da política, que se alheiam de problemas efectivos do nosso país porque parece que para eles os problemas do país não são propriamente deles, sentem-se um bocado à margem.” (E10: 286).

“Ora, a minha acção diária é sempre a apontar para os valores, aquilo que eu acredito. Depois, quando chegamos ao fim do período (risos), eu tenho que ir buscar os resultados. Basicamente é isso que eu tenho que fazer.” (E11: 292).

Portanto, embora os coordenadores/professores insistam na importância dos valores democráticos para o sucesso não só escolar mas também educativo, podemos inferir que os propósitos instrumentalistas, de um modo geral, tendem a sobrepor-se.

4.4.2.2. Qualidade educativa técnica

A dimensão técnica da qualidade é defensora de uma educação estruturada na transmissão de um conjunto de saberes e conhecimentos de carácter, mormente científico e técnico, entendidos como fundamentais à formação do homem-trabalhador, detentor de *capital humano* indispensável ao desenvolvimento económico.

Na consecução deste tipo de qualidade torna-se essencial a divisão dos planos de decisão e de execução - o primeiro, responsável pela liderança capaz de integrar os restantes actores sociais, pela definição de objectivos e decisões e pela supervisão de todos os processos,

e, o segundo, responsável pela exímia implementação -, alocada a um substantivo sistema de avaliação de desempenho, o qual é regulado e controlado por resultados meramente mensuráveis. Portanto, neste contexto, estamos na presença de uma forma de qualidade simplista e redutora que, por um lado, não se coaduna com a complexidade do processo educativo, sobretudo do processo ensino-aprendizagem, e, por outro, actua enquanto instrumento de formação do *homem-objecto*.

a) Órgão de direcção/gestão

Neste quadro, considerando os discursos da entidade titular e da directora pedagógica, deduzimos uma preocupação, particularmente, de cariz técnico e empresarial, na medida em que as entrevistadas concebem a qualidade estruturada, fundamentalmente, sobre a eficácia na transmissão dos conteúdos.

Acresce que o discurso da entidade titular relativo à qualidade educativa, quando comparado com o mesmo face à concepção de escola, evidencia uma certa incoerência, pois, enquanto a entrevistada adopta uma posição tendencialmente emancipatória no que respeita ao sentido de escola, no âmbito da qualidade a sua posição é acentuadamente técnica, ainda que estejam presentes algumas preocupações com aspectos relativos à capacitação holística do aluno.

Neste sentido, a entidade titular enfatiza, de forma categórica, a questão de trabalhar as aulas em ordem ao teste, sublinhando, justamente, a importante acção do professor na preparação do aluno em função do mesmo, com vista à obtenção de bons resultados; facto que espelha preocupações de carácter técnico. A este respeito, eis o que nos diz a entrevistada:

“A aula tem de ser mais difícil do que o teste. Ela tem de ser dada de maneira a que eles percebam mas também devem ser feitas perguntas mais elaboradas... já como nós vamos pôr no teste, mas já na aula tem de ser feita a pergunta bem elaborada que é para que o aluno chegue ao teste e não sinta dificuldade. Ao fazer isto, estamos a ajudá-los no teste mas também estamos a prepará-los, porque eles, depois, ao fazerem perguntas a eles próprios já não perguntam ‘Olha..., onde é que estiveste? O que é que se passou?’, já dizem ‘Comenta ou define.’.” (E1: 215).

E mais adiante reafirma esta posição:

“ Eu faço tudo em função do teste porque, bem, é a finalidade. Eu faço tudo em função do teste..., dos testes que vou fazendo, de maneira a que eles também aprendam, não é?”
(E1: 216).

No que respeita à directora pedagógica, esta remete a qualidade para valores manifestamente empresariais, tocando até certo ponto a ideologia da GQT, quando destaca no seu discurso aspectos que se prendem com a liderança, a definição de objectivos, o rigor e autoridade na execução das decisões e, ainda, as competências técnica e científica dos professores. Evidencia, por outro lado, a necessidade de negociação com os actores educativos, em particular professores, não no sentido da intervenção activa no campo da decisão política, mas no sentido do auxílio na resolução de problemas, facto que denuncia uma certa cooptação. Assim, para ilustrar esta posição e dada a riqueza do discurso da entrevistada, pensamos que os seguintes excertos poderão permitir uma melhor compreensão:

“[...] tirando alguns casos, as empresas familiares são de evitar [...]. As empresas familiares nunca resultam, é raro, porque qualquer empresa tem que ter as funções muito bem definidas, quem é que tem autonomia para fazer o quê, e na empresa familiar isso acaba por não acontecer porque se alguém desobedece é difícil de chamar a atenção e dizer ‘Olha, assim não pode ser...’ (risos).” (E13: 304).

“Depois de sabermos qual é o objectivo, temos que ver como é que poderemos atingir esse objectivo; se a empresa já existir ver o que está mal e o que podemos fazer para corrigir e todas as pessoas têm que ter a noção daquilo que queremos atingir, não é? Isso é tudo negociado porque senão não vamos a lado nenhum (risos), com alguma ditadura pelo meio senão... (risos).” (E13: 304).

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

Do ponto de vista dos coordenadores/professores, a apreciação crítica dos respectivos discursos permite-nos inferir que os entrevistados E8 e E9 manifestam uma preocupação primária e concreta com a transmissão dos conteúdos disciplinares, traduzindo, por um lado, uma certa incoerência com a imagem teórica de escola e, por outro, uma representação de

qualidade educativa essencialmente técnica, como confirmam, a título ilustrativo, as transcrições que a seguir se reproduzem:

“[...] a qualidade de ensino, acho que tem que ser aliada a um bom profissional, que saiba a matéria, ou seja, tenha a cultura científica mas também que saiba expor essa mesma ciência, sempre mostrando que se pode criar um bom ambiente mas dividindo o papel do professor e o papel do aluno na base do respeito.” (E8: 275).

“Para haver qualidade, acho que primeiro tem que haver uma boa relação, depois tem que haver obrigatoriamente uma boa formação científica e pedagógica do professor, porque senão acho que não pode haver qualidade; porque não bastam as características pessoais do professor, infelizmente não bastam, se bastassem decerto tínhamos aí muita qualidade no ensino, mas não. Acho que é preciso, realmente, uma boa formação científica e pedagógica e a partir daí, acho que juntando as coisas, tanto as características pessoais do professor, a boa relação com os alunos, juntando às competências científicas e pedagógicas, acho que temos aí a união perfeita para haver qualidade no ensino. (E9: 282).

Ainda, na senda da transmissão dos conteúdos alocada a um professor tecnicamente capaz, dotado de um acervo de competências pessoais, técnicas e científicas, as professoras E8 e E9 reiteram, como aponta o quadro 10, a importância do bom ambiente entre professor e aluno na consecução da qualidade educativa, condição, no seu entender, crucial para uma eficaz e eficiente transmissão.

Repare-se, no entanto, que a professora E2, ainda que num primeiro momento do seu discurso eleve o sentido crítico da qualidade educativa, num segundo momento deixa transparecer a importância da dimensão técnica nas suas práticas face a aspectos de natureza emancipatória, como se pode deduzir da seguinte afirmação:

“Exigência é a todos os níveis..., exigência em termos de conteúdos, de aplicação dos mesmos conteúdos e, depois, também em termos de... relações entre os colegas, entre o aluno e os funcionários, entre...” (E2: 227).

Considerando, na globalidade, os discursos dos coordenadores/professores, estes tendem a ser concordantes com os discursos produzidos no âmbito do sentido de construção de

escola, isto é, a representação mental percebida assenta, indubitavelmente, em princípios e valores de cariz democrático; contudo, quando questionados sobre as suas práticas concretas, em virtude de constrangimentos, tendem a ceder espaço em ordem a valores de pendor empresarial, com vista à obtenção de resultados, e mercantil, a fim de satisfazer as expectativas dos alunos, facto demonstrativo da articulação destas duas esferas. Vejamos, então, como alguns coordenadores/professores se reportam a esta questão:

“[...] dado que estou a trabalhar numa escola privada, tenho que me pautar pelas linhas e pela conduta que a escola pretende, então, tenho que ter alguma atenção ao *ranking*, ao resultado que os alunos esperam, mas não consigo desligar-me ou só, meramente, preocupar-me com isto e não me preocupar com a formação cívica e cidadania dos próprios alunos. Não, é impensável, eu não posso terminar um ano lectivo sem eles aprenderem alguma coisa em termos de valores, em termos humanos.” (E2: 227).

“Os resultados, por vezes, condicionam muito a nossa acção, a minha acção, pronto. E penso que será mais um caso, talvez não só meu mas de alguns (risos).” (E3: 234).

“É óbvio que..., é assim, não vamos ser líricos..., os resultados são importantes e são muito importantes porque são os resultados que nos permitem que esta escola continue a trabalhar, que esta escola continue a ser procurada e com que nós tenhamos trabalho, portanto, vamos ser realistas quanto a isto. Agora, para se obter determinados resultados não temos obrigatoriamente, na minha opinião, de descer de nível, pelo contrário, eu acho que é possível as duas coisas.” (E7: 267).

Não obstante, e tal como presente nos anteriores discursos dos professores E2 e E7, alguns entrevistados sublinham que alguns docentes tentam de alguma forma resistir às pressões e desenvolver o seu trabalho sob a alçada de um paradigma predominantemente crítico. Neste sentido, eis o que nos dizem:

“Acho que a escola vai pelas lógicas instrumentalistas embora algum corpo docente, não todo, tente fazer exactamente... pela sua formação, pelas lógicas emancipatórias.” (E2: 226).

“São as lógicas emancipatórias, sim. E consigo mais uma vez juntar a parte científica da minha disciplina, que infelizmente há muita gente que não pode.” (E4: 245).

A entrevistada E4 ao afirmar “infelizmente há muita gente que não pode” reportar-se aos professores que leccionam disciplinas que são objecto de avaliação externa por exame nacional. Na sua perspectiva, este aspecto da avaliação tende a condicionar a actividade docente em prol de uma transmissão de saberes mais rígida e tradicional, com vista à consecução de bons resultados académicos.

Em síntese, parece-nos poder concluir que alguns dos entrevistados, designadamente a directora pedagógica e as professoras E2 e E8, adoptam uma posição tendencialmente técnica, contudo, tal como a maioria, tendem, por razões várias, a ceder a pressões da esfera mercantil.

4.4.2.3. Qualidade educativa mercantil

A acepção mercantil da qualidade visa, sobretudo, a satisfação das necessidades e expectativas dos clientes, no caso da escola P.N. alunos e pais, operando enquanto estratégia de formação do *homem-consumidor/cliente*, isto é, indivíduos destituídos do valor da solidariedade colectiva.

A importância atribuída a esta valência da qualidade por alguns entrevistados reside na necessidade de recrutar alunos que permitam à escola continuar a trabalhar, garantindo o sustento de todos os actores, designadamente dos professores, como destacam os inquiridos E7 e E11 em algum momento dos seus discursos.

Considerando a informação presente no quadro 10, apenas alguns dos sujeitos se reportam de forma explícita à dimensão mercantil da qualidade educativa, no entanto, esta imagem de qualidade tem sido frequentemente mobilizada na discussão dos sentidos desencontrados da qualidade educativa, ainda que tacitamente. Por este motivo, a seguinte apreciação analítica tende a constituir uma sistematização da análise já produzida.

a) Órgão de direcção/gestão

Neste contexto, parece-nos poder concluir que o discurso da directora pedagógica revela-se congruente com aquele que produziu para o sentido de escola. Ambos destacam as dimensões técnicas, embora a formação do aluno enquanto pessoa, no seu entender, deva estar sempre presente. No entanto, noutros passos do seu discurso, a inquirida acaba por assumir a importância da vertente economicista na vida de uma escola privada e, neste sentido, reconhece que cede às pressões de índole económica, como corrobora o excerto:

“Às vezes... a pressão económica, não é? Não deveria ser assim mas uma escola privada tem que pensar sempre na parte economicista, não é? É difícil equilibrar rigor e qualidade com chamar mais alunos, às vezes temos que ceder (risos) [...]” (E13: 306).

Esta visão de qualidade educativa também está presente no discurso do coordenador do Ensino Secundário quando aponta a “pressão em termos avaliativos” como um dos factores que mais contribui para a redução da qualidade educativa. Nesta perspectiva, deduzimos que o órgão de direcção/gestão quando pressionado tende a satisfazer, de certa forma, as necessidades e expectativas dos alunos e pais, cedendo espaço às dimensões empresarial e mercantil.

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

No que respeita aos coordenadores/professores, e tendo em conta a análise já produzida no presente subcapítulo, é claro nos seus discursos, ainda que compelidos, a cedência de espaço não só para aspectos de âmbito produtivo mas principalmente de âmbito vendável. Os inquiridos evidenciam, portanto, particulares preocupações, no sentido de satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos e pais, que tendem a traduzir-se na obtenção de bons resultados e, mais do que isso, na concretização dos resultados esperados pelos discentes, como referido por alguns dos coordenadores/professores entrevistados.

Neste quadro, identificamos representações de qualidade educativa de índole marcadamente mercantil, como corroboram as afirmações que a seguir se reproduzem:

“Infelizmente... está mais ao serviço dos resultados, da satisfação das expectativas e tudo mais, contrariamente ao que eu considero correcto e considero que devia ser.” (E3: 235).

“Aqui temos que desmistificar logo no início do ano (que é uma coisa que vamos conseguindo fazer com os anos, com a experiência), desmistificar nas primeiras aulas que não é porque eles pagam a mensalidade que vão ter a disciplina feita ou as notas dadas. [...] e, portanto, os alunos pensam que só porque pagam a mensalidade nós professores temos que estar aqui não sei a fazer o quê no entender deles, cujo único objectivo é ter uma nota X no final do ano, pronto. Isso influencia-nos muito [...]” (E4: 243).

“Neste momento, eu tento equilibrar mas cada vez me empurram, sinceramente, mais para os resultados, infelizmente.” (E5: 254).

“Muito mais sendo ensino privado, onde eles muitas vezes chegam aqui com a ideia de que o facto de estarem a pagar já lhes permite atingir determinados resultados.” (E7: 268).

“Claro que os fins para uma escola privada são precisos porque senão, se não há fins não há inscrições (risos).” (E8: 276).

“Não sei se no final do ano isso (risos) se verifica ou não, mas a instituição..., as directrizes que nos dão..., os pontos-chave são para satisfazer o aluno.” (E8: 277).

“[...] eu não sou obrigado mas sou um pouco pressionado a dar a nota que eles... têm que ter.” (E11: 292).

Em suma, tendo em conta a análise crítica dos discursos, inferimos que a referência sistemática aos resultados por parte dos entrevistados, para além de outras leituras, aponta para a necessidade de agradar aos clientes (alunos/pais), no sentido de satisfazer as suas exigências. Na verdade, esta atitude permite manter o número de inscritos e gerar uma política de *marketing* e relações públicas, geradora de novos recrutamentos, isto é, “chamar alunos” - conforme as palavras dos sujeitos E13 e E8 (quadro 10) -, que garanta a sobrevivência e sustentabilidade financeira da instituição. Por outro lado, os bons resultados propiciam boas posições no *ranking*, favorecendo políticas comparativas, conducentes à selecção da escola por

parte dos pais, ainda que a entidade titular, noutra passo do seu discurso, reitere o seu desinteresse face aos *rankings*.

Sintetizando a análise produzida relativa aos sentidos desconstruídos de qualidade educativa, no interior do órgão de direcção/gestão são perceptíveis posições distintas, que traduzem diferentes representações de qualidade educativa; quer isto dizer, enquanto o coordenador do Ensino Secundário ostenta uma representação teórica cabalmente crítica, cedendo espaço aos sentidos técnico e mercantil do ponto de vista concreto, a directora pedagógica assume, desde logo, uma imagem marcadamente técnica, cedendo igualmente espaço a aspectos mercantis.

No mesmo sentido, também é possível constatar divergências nas representações dos coordenadores/professores. De um modo geral, estes assumem a qualidade na sua acepção crítica, contudo, reiteram, uma vez mais, a cedência de espaço a lógicas de cariz técnico e mercantil; não obstante, alguns entrevistados ostentam a imagem técnica de qualidade educativa, sublinhando a importância de aspectos científicos e pedagógicos, porém, também estes reafirmam o desvio das suas práticas em ordem à vertente de mercado.

Concluindo, de acordo com a análise realizada até ao momento no âmbito da percepção do sentido de escola e do sentido de qualidade educativa, o que emerge como central no conjunto dos discursos é a ideia de cedência de espaço à esfera do mercado, pois os inquiridos, apesar de idealizarem a escola enquanto espaço sócio-crítico e a qualidade enquanto sinónimo de capacitação do aluno como cidadão, no geral, reconhecem, efectivamente, a “[...] subordinação da educação à economia e ao mercado com pouca ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas [...]” (Libâneo, 1998: 21).

4.4.3. Sentidos complexos de profissionalidade docente

O conceito de profissionalidade, no âmbito da profissão docente, tem sido problematizado por vários autores segundo diferentes linhas de investigação, como referimos no terceiro capítulo. Ainda neste capítulo, no sentido de nos posicionarmos face a esta problemática, assumimos a profissionalidade enquanto conjunto de saberes, conhecimentos,

capacidades, competências, disposições e valores necessários ao pleno desempenho da actividade docente, embora cientes que este grupo de atributos possa ser mobilizado segundo propósitos distintos e, por vezes, contraditórios.

Neste contexto, a profissionalidade docente pode operar enquanto instrumento de manipulação de professores, no sentido de obter compromissos e consensos sociais amplos, objectivando um determinado propósito ao mesmo tempo que tende a destituir os docentes das suas dimensões política e simbólica, essenciais à compreensão e problematização do processo educativo no seu todo. Por outro lado, pode também funcionar enquanto prática emancipatória, dotando os professores de disposições necessárias e indispensáveis à compreensão e problematização dialéctica do processo educativo, reconhecendo a sua capacidade e poder de oposição e actuação, no sentido de transformar a realidade, conducente à (re)construção de identidades e subjectividades.

Neste quadro, no sentido de apreender a posição da amostra em estudo face às actuais políticas e suas orientações relativas à profissionalidade, construímos a seguinte matriz (quadro 11).

Quadro 11 – Políticas educativas e profissionalidade docente

	Órgão de direcção/gestão				Coordenadores de Departamento Curricular/professores								
	E1	E6	E12	E13	E2	E3	E4	E5	E7	E8	E9	E10	E11
Orientação das políticas educativas													
• Promove instabilidade do professor	X												
• Avaliação dos professores		X			X	X	X					X	X
• Diminuição da autonomia/ autoridade			X	X	X					X	X	X	
• Maior controlo					X		X	X		X	X	X	
• Descredibilização/desprestígio	X					X			X				
• Não estimula formação dos professores	X						X	X	X				
• Burocracia											X		X

Em traços gerais, tendo em conta a apreciação desta matriz, deduzimos que, no parecer dos entrevistados, as actuais políticas educativas não tendem a promover o desenvolvimento do professor no sentido da sua politização; quer isto dizer que as políticas não procuram dotar o professor de disposições e instrumentos que ampliem a sua autonomização enquanto profissional, capaz de argumentar e justificar científica e pedagogicamente as opções e tomadas de decisão, por um lado, e de exercer influência na conceptualização do trabalho docente bem como na conceptualização da regulação e controlo desse mesmo trabalho, por outro.

No sentido de ilustrar esta representação, dada a diversidade de respostas, cremos que os seguintes excertos poderão permitir uma melhor percepção e compreensão:

“Eu acho que, pelo que vemos, ele [Estado] não promove, ele está sempre a dizer ‘Agora é preciso fazer isto, agora é preciso fazer aquilo.’ [...]” (E1: 212).

“Porque ninguém pode castigar os meninos e os actos deles não têm consequências absolutamente nenhuma, não é? Podem fazer o que quiserem, até bater no professor (risos).” (E13: 301).

“E agora estava a tentar-se, por aquilo que eu entendi..., controlar demasiado e de uma maneira errada, não é que eu seja contra o controle da actividade do professor, a avaliação do professor, pelo contrário, sou muito a favor [...]” (E4: 239).

“Controlam. Cada vez mais temos um caminho mais estreito em que, por um lado, acho que necessitamos de ter as nossas directrizes para nos orientarmos, mas também acho que já somos adultos e com a experiência da vida vamos começando a conhecer melhor os meandros da profissão, e podíamos ter um bocado mais liberdade para podermos implementar as nossas próprias ideias.” (E8: 273).

“[...] parece-me que vai mais no sentido do controle do que propriamente o dar-lhe autonomia, o dar-lhe espaço de liberdade, parece-me.” (E10: 284).

Não obstante, a coordenadora E5 reporta-se à necessidade de maior controlo, no sentido de assegurar maior grau de igualdade no ensino, em virtude de algumas disciplinas serem objecto de avaliação externa. A entrevistada refere ainda que, dada a heterogeneidade de professores, o livre arbítrio destes pode condicionar a qualidade de ensino e comprometer os resultados dos alunos, como reforça o seguinte excerto:

“[...] é necessário controlar para haver uniformidade de critérios e de estratégias, uma vez que depois os miúdos vão também ser avaliados a nível geral, a nível nacional através de exames, etc., não é? Por isso, eu acho que deve ser controlado [...]” (E5: 250).

Por seu turno, o professor E11 é categórico em apontar como propósito último das actuais políticas preocupações unicamente de ordem economicista. Este facto, para além de outras leituras, aponta para um desinvestimento do Estado na educação ao mesmo tempo que priva ou anula os professores de intervirem na construção de uma qualidade educativa de cariz emancipatório; pois, ao intensificar o trabalho dos docentes, retira-lhes espaço e tempo de reflexão crítica e criativa e de intervenção política activa, como corrobora o excerto que a seguir se reproduz:

“Acho que as políticas do governo visam sobretudo..., visavam sobretudo tirar maior rendimento, ou seja, ter menos professores a trabalhar, gastarem menos dinheiro, mesmo que para isso... a qualidade do ensino não fosse tão boa..., mesmo que não tivessem professores motivados e sem haver professores motivados é muito difícil ter qualidade no ensino. Portanto, acho que as políticas eram todas no sentido economicista e não no sentido da qualidade e no sentido de preparar os futuros cidadãos do nosso país.” (E11: 290).

Por fim, um outro aspecto que, no nosso entender, importa sublinhar prende-se com a preocupação manifestada por alguns entrevistados relativamente ao estatuto dos professores nas vertentes da formação, do recrutamento e do prestígio no sentido de comprometer a qualidade do ensino. Nesta linha de orientação, o professor E7 alerta para a importância de recrutar os melhores alunos para o ensino mas também para a necessidade de (re)prestigiar o ensino por forma a torná-lo atractivo para bons alunos. Acrescenta ainda a importância de proporcionar uma formação holística e eclética aos professores, com vista à promoção da qualidade do ensino em todas as suas dimensões. Neste sentido, a título de exemplo, transcrevemos alguns aspectos do seu discurso que poderão facilitar uma melhor compreensão:

“Vai acontecer que aqueles que são os melhores alunos, aqueles que são os alunos melhor preparados, vão escolher cursos científico-tecnológicos, não vão querer ficar no ensino porque o ensino não é prestigiante, pelo contrário, é desprestigiante e, como tal, vão ocupar outro tipo de actividades, ficando as actividades ligadas à docência para aqueles menos preparados, se calhar que nem era a profissão que queriam... mas é a profissão que agarraram e que puderam e, portanto, a qualidade do ensino dos últimos 10, 15 anos reflecte um bocado isto.” (E7: 264).

Além disso, no sentido de reforçar a sua posição, o inquirido acrescenta:

“Se a preocupação fosse a preocupação humana, o primeiro trabalho de base a ser feito, na minha opinião, para já era recuperar o prestígio que o ensino teve há uns anos atrás que neste momento não tem, tinha-se que recuperar isto. E, segundo, olhar para a formação daqueles que vão ser os futuros professores e dotá-la não só de mecanismos meramente teóricos ou mecanismos meramente científicos mas também de mecanismos que promovam, precisamente, todo um conjunto interdisciplinar que lhes permita ser melhores docentes, melhores professores, no futuro. Portanto, eu acho que isso não acontece, infelizmente.” (E7: 265).

Em suma, em linhas gerais, a amostra em estudo não tende a concordar com as orientações das actuais políticas para a construção da *profissão professor*. Mais, os inquiridos, não se revêem no paradigma orientador do Estado para a educação, atribuindo-lhe, na globalidade, um carácter instrumentalista. Neste quadro, e no sentido de inferir sobre as linhas de orientação que devem pautar, segundo os sujeitos da amostra, a construção da profissionalidade docente, analisaremos, de seguida, de um modo mais analítico, os discursos dos entrevistados, recorrendo à matriz que a seguir se apresenta (quadro 12).

Quadro 12 – Sentidos de profissionalidade docente

	Órgão de direcção/gestão				Coordenadores de Departamento Curricular/professores										
	E1	E6	E12	E13	E2	E3	E4	E5	E7	E8	E9	E10	E11		
Profissionalidade comunicativa															
• Ensinar pela compreensão	X							X							
• Completar programa com materiais	X								X						
• Liberdade de escolha de metodologias		X						X							
• Preparar para a vida/construção do aluno		X	X			X		X	X			X	X		
• Comunicar/empatia/amigo	X			X	X		X			X	X	X			
• Professor insatisfeito									X						
Profissionalidade técnica															
• Bom transmissor	X	X	X	X	X		X			X					
• Preparar para teste/exame	X	X			X										
• Boas notas/resultados	X				X	X		X	X			X	X		
• Ensino de conteúdos/programa	X	X	X	X	X		X	X	X	X					
• Exigência/rigor		X		X											
• Domínio científico/qualidade científica		X		X	X		X			X	X				
Profissionalidade mercadorizada															
• Pressão de notas/resultados	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X		
• Baixar o nível				X											
• Satisfação do aluno					X					X		X			

Em termos globais, tendo em conta o critério “frequência das respostas”, a análise da matriz permite-nos a seguinte leitura:

- A imagem *comunicativa* de profissionalidade docente é adoptada por toda a amostra em estudo, facto que nos leva a deduzir sobre o elevado grau de importância que os entrevistados atribuem aos aspectos de ordem emancipatória;
- Do ponto de vista técnico, de um modo geral, concluímos que as disposições e atributos de natureza técnica são relevantes na *profissão professor*;
- Por último, no cômputo geral, a vertente mercantil de profissionalidade docente é apontada pela maioria dos entrevistados, traduzida na forma de pressão de notas/resultados a que estão sujeitos.

Em síntese, após esta primeira abordagem de carácter, essencialmente, descritivo, parece-nos poder concluir que as imagens *comunicativa* e *técnica* de profissionalidade docente são adoptadas, nitidamente, pelos sujeitos do estudo; contudo, a imagem *mercadorizada* é assumida em virtude de constrangimentos de índole economicista.

Perante o exposto, importa agora reflectir, de modo mais analítico, sobre os sentidos de profissionalidade docente adoptados pela amostra em estudo, bem como as razões que os sustentam.

4.4.3.1. Profissionalidade docente comunicativa

Como referimos em momentos anteriores, a sociedade moderna solicita múltiplas exigências e missões não somente à escola mas também aos professores, facto que tende a provocar situações de *mal-estar* e, por conseguinte, suscitar uma multiplicidade de reacções, que podem passar pela resistência/oposição mas também podem residir na criação de espaços de (re)construção de percursos futuros.

Neste quadro, o professor comunicativo opta pela criação de espaços, nos quais é capaz de descortinar certezas e de (re)construir conhecimento e processos de ensino, que capacitem o individuo enquanto *homem-sujeito*. Portanto, o professor intenta promover o conhecimento dos factos mas também a razão dos mesmos, suscitando, nos alunos, a consciência crítica e a desconstrução das evidências e, socorrendo-se da *linguagem da possibilidade*, procura articular, dialogicamente, o conhecimento e a experiência quotidiana dos discentes. Acresce que o

professor detentor de uma profissionalidade *comunicativa*, mesmo na presença de um currículo aprioristicamente definido, recorre à sua consciência crítica e constrói os materiais que melhor servem os interesses do aluno, objectivando a sua emancipação democrática.

Em suma, o professor preocupa-se com o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, contribuindo para o efectivo sucesso educativo do mesmo, isto é, tenta proporcionar condições que concorram no sentido da mobilidade ascendente do discente.

a) Órgão de direcção/gestão

Neste contexto, no que diz respeito ao órgão de direcção/gestão, a entidade titular, numa primeira abordagem, manifesta uma imagem de professor associada a qualidades típicas da dimensão *comunicativa* de profissionalidade docente. Nesta lógica, a entrevistada enfatiza a importância do ensino estruturado na compreensão, na disciplina, no diagnóstico de dificuldades e, ainda, perspectiva o professor enquanto profissional capaz de seleccionar e construir os materiais que melhor se adequam à realidade dos alunos, ainda que tenha que cumprir um programa, como se pode inferir do seguinte excerto:

“Prontos, é isso, manter a disciplina, tentar ensinar, seguir sempre o programa e se achar que o programa... não é suficiente trazer outras coisas para que o possa complementar.”

(E1: 218).

Portanto, a entrevistada, manifestando nítidas preocupações com o outro, o aluno e respectivo sucesso educativo, sublinha a necessidade de proporcionar ao discente *mecanismos compensatórios* a fim de que o mesmo transponha as vicissitudes do percurso educativo; aquela entende, pelo menos em parte, a *profissão professor* como um sacerdócio, no sentido de perceber o professor enquanto profissional dedicado e amigo que ajuda e motiva, tal como espelham as seguintes falas:

“Quando acontece que um aluno não tem os conhecimentos que a gente deseja, temos de fazer um esforço para que ele chegue ao ponto que queremos [...]” (E1: 220)

“Porque para mim o ser professor é um sacerdócio, vamos ter de nos dedicar, neste caso não é a Deus mas é ao aluno e ao dedicarmo-nos ao aluno [...]” (E1: 220)

Não obstante a veemência da posição da entrevistada, esta, noutros passos do seu discurso, adopta por uma posição de pendor instrumentalista. Neste quadro, a entrevistada reporta-se, de forma mais enfática, às notas, à capacidade de transmissão e ao ensino de conteúdos científicos, o que deixa antever uma imagem de cariz *técnico* de profissionalidade.

Do ponto de vista dos restantes elementos do órgão de direcção/gestão, concluímos que os aspectos críticos e criativos da profissionalidade docente estão, visivelmente, valorizados nos discursos do coordenador do Ensino Secundário (E6) e da coordenadora dos SPO (E12), embora os entrevistados reconheçam o desvio do sentido de profissionalidade docente para outras dimensões em resultado de vários factores. Na mesma senda, a directora pedagógica (E13) reporta-se a dimensões de natureza humanista, sendo visível no seu discurso a preocupação que o professor deve cultivar para com o aluno em todas as suas dimensões, como se pode deduzir dos seguintes excertos:

“Eu ponho mais a qualidade do professor depois no extra, no global, ou seja, na capacidade que efectivamente tem em, primeiro, transmitir as matérias, pode saber muito e não conseguir transmitir (mas isso acho que faz parte do pré-requisito), na empatia que consegue criar com os miúdos e no tal preparar para a vida [...]” (E6: 261).

“Não só passar a informação, a matéria..., mas também esse trabalho de motivação e de construção do aluno como um todo, tem que ser capaz de ver o aluno, lá está, em todas essas dimensões.” (E12: 298).

“É quase como nos clubes de futebol (risos), o professor da escola é aquele professor, como te disse há bocado, que sabe lidar com o aluno. Para além da qualidade científica, pedagógica e de autoridade, é aquele professor que se preocupa com o aluno, aquele professor que cria uma empatia e uma relação mais ou menos afectiva com o aluno, que sabe detectar se está triste ou não e se há algum problema encaminha-o para o psicólogo ou fala com ele, uma coisa assim, não é? Acho que é aquele professor que gosta dos alunos, no final do ano quando eles se vão embora choram, digamos assim (risos).” (E13: 301).

Resumindo, podemos, então, em linhas gerais, afirmar que o órgão de direcção/gestão percebe a importância da dimensão *comunicativa* da profissionalidade docente na consecução de uma qualidade educativa, que vise o desenvolvimento global do discente.

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

No que respeita aos coordenadores/professores, alguns entrevistados, na nossa óptica, partilham da perspectiva da OCDE, isto é, consideram o ensino

“[...] como uma arte: neste caso, exige do docente não só conhecimentos e competências profissionais mas também um conjunto de qualidades pessoais bem definidas e únicas [...]” (OCDE, 1989: 26).

Neste contexto, os discursos dos inquiridos apontam, como ideal, a valorização equitativa de aspectos críticos e técnicos, sublinhando a importância da preparação científica e pedagógica do professor no processo ensino-aprendizagem, mas também a preocupação que o professor deve ostentar pela formação do aluno enquanto o homem político do amanhã, como se pode deduzir, a título ilustrativo, dos seguintes excertos:

“[...] é um professor que consegue transmitir tudo aquilo que quer e que é necessário à sua disciplina em si mas também consegue equilibrar de forma harmoniosa todo o envolvente e que não está directamente relacionado com o saber, ou seja, afectos..., valores..., o saber viver em sociedade...; tudo isso relacionado de forma harmoniosa com a transmissão de saberes. Acho que essas seriam as qualidades de um bom professor, penso eu.” (E3: 236).

“[...] não se pode chegar a uma sala de aula e só transmitir conceitos, tens que também abordar a matéria de várias formas, com vários instrumentos, de forma a captar a atenção de todos ou tentar captar a atenção de quase todos os alunos, uma vez que eles são diferentes e sendo diferentes não se pode utilizar sempre a mesma forma.” (E5: 254).

“Acima de tudo, acho que um professor de qualidade tem que ser alguém que está eternamente insatisfeito com o trabalho que faz. [...]. Eu entendo que é sempre possível

fazer melhor, quanto mais não seja tentar dar aos meus alunos um conjunto de recursos diferentes, que lhes permita também encarar as coisas de uma forma ainda muito mais positiva, e tentar encontrar que as aulas não sejam... apenas um mero repositório de conhecimentos, que muitas vezes se torna extremamente cansativo, fatigante.” (E7: 269).

Considerando os discursos anteriores, são vários os aspectos que expressam a preocupação dos coordenadores/professores com o aluno e sua humanização. Neste quadro, a coordenadora E5 sublinha a importância da individualidade do aluno, esboçando inquietações no sentido de os *diferenciar positivamente*, e o professor E7 enfatiza a necessidade de dotar os discentes de atributos que lhes possibilitem olhar o mundo com esperança. Deste modo, é visível a relevância que os entrevistados atribuem à capacidade de criação e inovação do professor enquanto *professor intelectual* ou *radical*, objectivando a capacitação do aluno em termos de disposições e instrumentos que lhe possibilite posicionar reflexivamente no mundo globalizado e adoptar uma visão crítica da qual faça parte o discurso da alternativa.

Contudo, alguns entrevistados reconhecem que dificilmente as suas práticas reflectem os seus ideais, como se pode deduzir das seguintes transcrições:

“Tento que não prevaleça nenhuma, digamos assim. Embora acabe por prevalecer, infelizmente, no nosso sistema de ensino os resultados. Infelizmente!” (E3: 237).

“Eu não quero ser hipócrita a dizer que só estou aqui a preparar cidadãos. Claro que depois os miúdos cobram-me as notas, cobram-me os resultados e efectivamente nós temos que trabalhar muito para os resultados, é uma realidade.” (E10: 288).

Portanto, apesar de alguns coordenadores/professores, tal como alguns elementos do órgão de direcção/gestão, ambicionarem estruturar a sua profissionalidade segundo um sentido *comunicativo*, no qual professores e alunos operem enquanto sujeitos capazes de (re)contruírem conhecimento, os inquiridos acabam por admitir a cedência de espaço, na construção da profissionalidade, a critérios de ordem instrumentalista. Neste sentido, os seus discursos encontram-se em consonância com Day quando propugna que “[...] pode estar a acontecer uma transição no profissionalismo dos professores em direcção a aspectos mais instrumentais e técnicos.” (2007: 58).

4.4.3.2. Profissionalidade docente técnica

A dimensão *técnica* de profissionalidade docente reporta-se a um conjunto de disposições e valores que configura o professor enquanto um mero técnico altamente eficaz, eficiente e competente na execução de tarefas concebidas e delineadas por agentes externos. Neste contexto, os espaços e tempos de reflexão crítica e criativa dos docentes tendem a ser limitados bem como a sua capacidade de compreensão global dos processos e de intervenção no plano de decisão, reduzindo a actividade do professor à transmissão e reprodução de saberes, conducente à limitação ou até anulação do discurso *da possibilidade* e à desqualificação política dos mesmos.

Deste modo, os professores transformam-se em simples consumidores e repositórios de conhecimento, saberes e competências e tendem a praticar um ensino de carácter *bancário*, no qual os problemas tendem a ser transformados em problemas técnicos, privando-se e privando outros de valências de índole democrática.

a) Órgão de direcção/gestão

A vertente *técnica* de profissionalidade docente é mobilizada em todos os discursos, ainda que segundo diferentes graus de intensidade. Neste quadro, destacamos a directora pedagógica, que, em conformidade com a sua posição face ao sentido de escola e de qualidade, adopta uma atitude nitidamente técnica, como confirma, a título ilustrativo, o excerto:

“Um bom professor é aquele que possui qualidade científica, qualidade de ensino, sabe como ensinar, é rigoroso e sabe manter a autoridade perante a turma.” (E13: 306).

“Eu posso falar por mim, quando admito um professor novo, a primeira preocupação é a qualidade científica, sem isso não vamos a lado nenhum, e a seguir é a vocação como professor, saber estar numa sala de aula, ensinar e transmitir os conhecimentos aos alunos.” (E13: 305).

No que respeita ao discurso da entidade titular, também este ostenta aspectos que permitem perceber preocupações de índole *técnica* de profissionalidade docente, como referimos anteriormente. Entre os aspectos, sublinhados pela entrevistada, salientamos a

referência às “aulas de apoio”, factor que, segundo a mesma, condiciona positivamente a profissionalidade do professor. Do ponto de vista técnico, as aulas de apoio são convocadas pela entrevistada com o propósito de superar eventuais dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos disciplinares, objectivando, portanto, o sucesso escolar do aluno, como atesta o excerto que a seguir se reproduz:

“Factor bom, prontos, para mim acho que... são as aulas de apoio, porque as aulas de apoio (nós aqui não podemos dar o nome de explicações, a escola não pode dizer que tem explicações) acho que são mesmo explicações, porque a gente se tem sucesso com os nossos ‘explicandos’, ora ao fazer dos nossos alunos nossos ‘explicandos’ também vamos ter sucesso em que eles aprendam o que está atrasado.” (E1: 219).

Não obstante, e de certa forma em antítese à posição da directora pedagógica, o coordenador do Ensino Secundário e a coordenadora dos SPO, adoptando posições similares, valorizam a dimensão crítica de profissionalidade por entenderem as valências de ordem técnica, designadamente domínio dos conteúdos científicos e capacidade de transmissão, como pré-requisito para a *profissão professor*. Todavia, do nosso ponto de vista, este facto, para além de outras leituras, reforça a centralidade da vertente *técnica* na representação de profissionalidade docente dos inquiridos, uma vez que a assumem como condição preliminar, como aponta a fala que a seguir se reproduz:

“Em termos de matérias... incomoda-me falar de um professor que não tem qualidade porque aí não é professor; portanto, para mim, o professor tem que ter qualidade de ensino, tem que ser conhecedor e dominador de todas as matérias (as quais está habilitado para leccionar). Por isso, essa questão nem se põe...[...]” (E6: 261).

Veja-se também que a coordenadora dos SPO, num outro momento do seu discurso, considera que os aspectos técnicos de profissionalidade dos professores tendem a sobrepor-se a valências de índole emancipatório, em resultado de constrangimentos, como se pode constatar das seguintes palavras:

“Claro que o aluno tem que fazer um exame, aquela matéria tem que ser leccionada obrigatoriamente..., o que tira muito tempo para que se possam considerar todas as outras dimensões.” (E12: 299).

Resumindo, deste ponto de vista, podemos deduzir um certo grau de inconformidade nos discursos produzidos pelo coordenador do Ensino Secundário e pela coordenadora dos SPO, na medida em que, como já referimos, noutros pontos dos seus discursos apontam como linha orientadora de profissionalidade docente o sentido *comunicativo*.

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

No que concerne aos coordenadores/professores, alguns dos entrevistados ostentam uma profissionalidade, visivelmente, *técnica*, quer isto dizer, elegem como atributos fundamentais do professor o domínio disciplinar, a transmissão de conteúdos e, ainda, a eficácia e competência na sua transmissão, embora reiterem a sua preocupação em contribuir para a construção do aluno enquanto cidadão. Face à diversidade de respostas, vejamos, a título de exemplo, como os entrevistados se referem a esta questão:

“É um professor que sabe, que tem domínio perfeito ou quase perfeito em termos científicos, que sabe transmitir, ou seja, sabe chegar ao aluno, desce se for necessário a outro tipo de linguagem, exemplificando, como sobe ao rigor em termos de linguagem, em termos científicos...[...]” (E2: 227).

“Acho que a parte científica nunca pode ser descurada porque nós estamos aqui para ensinar, não é só para passar a mão na cabeça e dizer ‘O que é que tens?’ e ouvir os problemas deles (que às vezes não têm fim); isto é uma sala de aula, não é nenhum consultório de psicologia infantil. Mas eu continuo a achar que nunca poderia dar aulas dissociando os dois, é impossível.” (E4: 246).

“[...] ponto número um, saber a ciência e saber passá-la, mas também ser um amigo na medida em que deve apoiar os alunos.” (E8: 277).

Mais, em determinadas circunstâncias, designadamente com a aproximação do exame nacional, os aspectos técnicos da *profissão professor* tendem a revelar-se hegemónicos face a dimensões de ordem emancipatória, como confirmam as afirmações da professora E2:

“Eu gostaria que ele chegasse ao fim e visse o mundo em que vive, eventualmente, as escolhas que pode fazer, as escolhas acertadas ou não, mas, efectivamente, não é isso que se passa. Efectivamente, o que se passa é: há um exame final que tem um determinado peso na média, que vai permitir o acesso ou não ao ensino superior (a maior parte deles nem põe isso em causa) [...]” (E2: 230)

“Chega-se aí ao segundo período e já se está a trabalhar para o resultado.” (E2: 230)

Neste sentido, esta posição corrobora o estudo de Melo (2009) que afirma que, apesar dos ideais de profissionalidade dos professores, estes percebem perda de autonomia e criatividade em favor da preparação dos alunos para a obtenção de bons resultados nos exames nacionais. Por outro lado, este aspecto tende a ser apontado por outros coordenadores/professores que, apesar de não estarem sujeitos a este tipo de pressão, reconhecem que o exame nacional é um factor com muita influência no desenvolvimento da profissionalidade do professor, como se pode concluir dos seguintes excertos:

“Eu muito pouco, não é? Ainda bem, porque seria terrível, confesso. Seria (risos) uma luta, uma luta muito difícil, porque, primeiro, não tenho dado 12º ano nos últimos anos, sabes?” (E4: 247).

“Não sendo a minha disciplina, no caso da Psicologia, uma disciplina de exame nacional, mais me permite fazer isto como é óbvio, tentar encontrar um equilíbrio entre as duas partes [...]” (E7: 269).

Em síntese, no entendimento de alguns coordenadores/professores, a construção da profissionalidade docente assenta sobretudo nos saberes, nas competências e nas capacidades técnica e pedagógica, com vista à consecução de uma excelente transmissão e consequentes bons resultados, particularmente no exame nacional, pois, segundo alguns destes inquiridos, os resultados do exame nacional também reflectem o brio e a competência profissional do

professor. Não obstante, e paralelamente a esta prioridade, estes coordenadores/professores procuram, sempre que possível e nas condições possíveis, mobilizar os seus saberes e disposições democráticos, no sentido de promover o desenvolvimento holístico do aluno.

4.4.3.3. Profissionalidade docente mercadorizada

A construção da vertente *mercadorizada* de profissionalidade docente reside na aquisição de saberes, competências, conhecimentos, habilidades e valores de carácter vendável, essenciais nas actividades de *marketing*, de relações públicas e de negociação e, ainda, na capacidade de prever, antecipar e satisfazer as expectativas dos alunos e de responder às necessidades concorrenciais do mercado. Neste quadro, o professor é percebido enquanto instrumento essencial à transformação dos alunos em identidades isoladas, competitivas e indiferentes ao todo, concordante com a formação do aluno enquanto *homem-consumidor/cliente*.

Portanto, a profissionalidade *mercadorizada* visa capacitar o aluno para as valências necessárias à formação de bons clientes e bons consumidores, adaptados às elasticidades e flexibilidades do mercado globalizado.

a) Órgão de direcção/gestão

Neste contexto, a entidade titular, ao abordar o plano prático, adopta, de certa forma, a imagem *mercadorizada* de profissionalidade docente e, nesta perspectiva, são vários os passos do seu discurso onde é possível deduzir a presença de preocupações comerciais.

Entre a diversidade de situações, sublinhamos, primeiro, a abordagem às “aulas de apoio” que, entre outras leituras, denuncia inquietações mercantis no sentido de estas, quando mal abordadas pelos professores, afastarem possíveis alunos/clientes; e, segundo, a referência ao ensino como um sacerdócio que, no nosso entender, além de poder intentar valências de ordem de cariz democrático, como referimos no ponto 4.4.3.1., também pode apontar para questões estratégicas de relações públicas e *marketing* por forma a “chamar alunos” e a satisfazer as necessidades e expectativas dos mesmos e, ainda, traduzir um certo propósito de

cooptação do professor, visando o compromisso para com os objectivos da instituição. Para ilustrar estes processos, pensamos que os seguintes excertos poderão facilitar a compreensão:

“[...] ainda este ano que passou, uma mãe..., quando se falou das aulas de preparação para exames, perguntou: ‘Mas são assim como as aulas de apoio?’; como quem diz as aulas de apoio não prestam para nada, o meu filho não vem para aqui para as aulas de preparação de exame sendo iguais às aulas de apoio. Por isso é que eu digo, se as aulas de apoio forem boas para uns até pode ser que esses chamem outros.” (E1: 219).

“[...] um professor que veja o ensino como um sacerdócio, porque ele vai ter de dar aulas extra, porque ele não vai ter de pensar que está na hora de ir embora [...]” (E1: 220).

Uma outra questão que emerge do discurso da inquirida, que nos parece importante destacar, reside num certo incentivo à competição entre os professores, reportando-se, ainda que subtilmente, aos *rankings*, como se pode inferir da seguinte afirmação:

“Eu penso que... com as notas. As notas são..., não é que eu faça caso do *ranking*, mas acho que entre os professores, ver o professor com boas notas, que tem sucesso, não é?” (E1: 221).

Do ponto de vista da directora pedagógica, a dimensão *mercadorizada* de profissionalidade docente não tende a ser, explicitamente, assumida, ainda que, a nosso ver, esteja presente no seu discurso. Neste sentido, considerando a apreciação crítica da sua narrativa, deduzimos alguns aspectos mercantis, designadamente de relações públicas e *marketing*, quando a entrevistada se reporta ao “perfil do professor da escola”, pois, ainda que a entrevistada no seu discurso enfatize as relações humanas do professor, como referimos no ponto 4.4.3.1., no nosso entender, os atributos mencionados pela inquirida, como, por exemplo, “sabe lidar com o aluno”, podem constituir um instrumento de recrutamento de alunos, na medida em que o professor procura, com a sua forma de estar e, portanto, com os seus saberes, estabelecer uma relação de diplomacia e de cordialidade de modo a proporcionar ao aluno um bom ambiente no espaço escolar.

Ainda que os discursos não valorizem a vertente mercantil da profissionalidade docente, o órgão de direcção/gestão reitera que o desvio das suas práticas face ao plano discursivo se

deve a condicionalismos economicistas. Dada a diversidade de respostas, vejamos, a título ilustrativo, como os elementos do órgão se referem a esta questão:

“Pois..., isso é o grande mal (risos), é o que deita muitas vezes por terra aquilo que eu gostaria que fosse, mas como também tenho de olhar ao número de alunos...[...]” (E1: 223).

“A grande dificuldade que nós temos em desenvolver o nosso trabalho vem, às tantas, com aquelas questões pré-feitas do ensino particular, da escola em particular, [...], em que no ensino particular os alunos têm de tirar melhores notas porque estão a pagar; acho que são estas questões da sociedade, não são dos miúdos são da sociedade, os tais mitos, que condicionam mais a nossa actividade [...]” (E6: 262).

“Infelizmente [a escola P.N.] tem baixado o nível do ensino mas isso é global, não é só em Portugal.” (E13: 312).

Resumindo, considerando a apreciação crítica já produzida, no sentido de perceber as representações de escola, de qualidade e de profissionalidade docente do órgão de direcção/gestão no plano concreto das suas práticas, somos levados a concluir que, na escola P.N., “[...] a ênfase na capacidade empreendedora e criativa dos actores educativos, a focalização educativa orientada para a satisfação do cliente têm-se imposta igualmente como os traços mais distintivos [...], conduzindo simultaneamente a um menosprezo do papel que as escolas detêm na socialização política dos jovens [...]” (Estêvão, 1998b: 76).

b) Coordenadores de Departamento Curricular/professores

Do ponto de vista dos coordenadores/professores, estes, em diferentes momentos dos seus discursos, reportam-se, claramente, aos aspectos mercantis da sua profissionalidade. Esta perspectiva é, particularmente, reforçada quando solicitada a abordagem a possíveis factores que condicionem a construção da sua profissionalidade.

Neste contexto, tendo em conta a informação presente no quadro 12, o que emerge como central no conjunto dos discursos dos sujeitos é a ideia de que, face às pressões de notas/resultados oriundas quer dos alunos/pais quer da instituição, cedem espaço, nas suas

práticas, à órbita do mercado, operando, em parte, enquanto agentes de um serviço vendável, como corroboram, a título de exemplo, os excertos que a seguir se reproduzem:

“Em termos de escola acho que às vezes, muitas vezes condiciona-me em termos do resultado que a escola espera [...]” (E2: 229).

“Pressão de resultados. Pressão, por vezes, de resultados. Preocupação em... atingir determinado patamar, digamos assim.” (E3: 236).

“Mas muitas vezes, a tal parte mercantil associada à escola..., não é que acabe por me condicionar mas revolta-me, sabes? Revolta-me. Não é que na minha acção directa isso depois tenha efeitos e não quer dizer que eu me “subjogue”, não é? Perturba-me muito. Perturba-me o exagero da situação.” (E4: 247).

“[...] como é que vou dizer, mesmo o professor não querendo ser influenciado por isso [resultados], acaba por, lá está, é a pressão, é a pressão... E só isso em si acho que torna o papel do professor..., se quem paga a educação dos filhos..., às vezes ficamos um bocado na dúvida se realmente estamos a ir pelo bom caminho. Não sei, acho que principalmente isso é que, depois não é só os pais é a própria... instituição, não é? Porque o professor não tem assim tanta autonomia como pensa, não é? Há a parte da direcção, da escola que pressiona para isso..., há um todo que leva um professor ao desânimo (risos), basicamente.” (E5: 255).

“Essencialmente é isto..., as principais dificuldades estão no problema dos números, da frieza dos números a apresentar no final do ano [...]” (E7: 271).

“[...] a realidade que eu vivo é esta, neste momento, o que te posso responder é que o grande constrangimento é a pressão que a própria escola faz perante a minha figura como professora.” (E8: 279).

“[...] deixo-me condicionar um bocadinho com a pressão que os próprios miúdos fazem com notas [...]” (E10: 288).

“O factor é a pressão; pressão de ‘Mas ele tem que ter uma boa nota.’. E, pronto, uma pessoa tem que ceder porque tem que ter uma boa nota.” (E11: 293).

Outro aspecto que ressalta das afirmações anteriormente transcritas, e que nos parece importante sublinhar, reside no conflito que os constrangimentos de ordem economicista provocam em termos de identidade profissional dos professores, no sentido de “[...] à luz de uma nova agenda ‘instrumentalista’ [...] desgastar os propósitos morais e éticos [...]” (Flores, Day e Viana, 2007: 16) e, por conseguinte, potenciar a fragilização da mesma, conduzindo, por um lado, à alienação e, conseqüente, despolitização dos docentes, e, por outro, à atenuação da capacidade e poder de oposição e acção dos mesmos.

Face ao exposto, considerando a análise produzida no âmbito dos sentidos de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente dos coordenadores/professores, depreendemos que a dimensão *mercadorizada* de profissionalidade é mobilizada pelos mesmos em resultado de um conjunto de razões em ordem à satisfação das necessidades e expectativas dos alunos, pais e instituição.

Sistematizando a análise efectuada no âmbito dos sentidos de profissionalidade docente, concluímos que comparando os discursos dos entrevistados se observam algumas dissonâncias mas também concordâncias. Neste quadro, de um modo geral, a amostra em estudo partilha da opinião que as dimensões *comunicativa* e *técnica* devem estruturar a profissionalidade dos professores, ainda que em proporções diferenciadas.

Não obstante, no que respeita ao órgão de direcção/gestão, sublinhamos que a directora pedagógica adopta uma representação fundamentalmente *técnica*, ressaltando que os aspectos democráticos não podem ser de todo abandonados, pelo contrário, os professores devem procurar fazer um esforço no sentido da sua mobilização. Em oposição, a entidade titular, o coordenador do Ensino Secundário e a coordenadora dos SPO assumem, num primeiro momento, a imagem *comunicativa* de profissionalidade docente, no sentido de valorizarem proporcionalmente as vertentes cívica, de cidadania e técnica; porém, face a tensões de natureza instrumentalista, percebem o desvio das suas práticas em ordem às esferas *técnica* e *mercadorizada*.

No que toca aos coordenadores/professores, as conclusões mostram-se similares, isto é, alguns entrevistados adoptam uma posição análoga à representação assumida pela directora

pedagógica, enquanto outros se revelam mais concordantes com a perspectiva da entidade titular, do coordenador do Ensino Secundário e da coordenadora dos SPO.

Por último, e no que diz respeito ao sentido *mercadorizado* de profissionalidade docente, importa reiterar que teoricamente os coordenadores/professores não tendem a incorporar aspectos de índole comercial na construção da sua profissionalidade, contudo, assumem que estes interferem nas suas práticas, pois, enquanto escola privada, a escola P.N. tem necessariamente de, pelo menos em parte, satisfazer os seus clientes.

4.4.4. Sentidos conectados de escola – qualidade educativa – profissionalidade docente

De acordo com a análise que temos vindo a produzir, parece-nos poder inferir que os conceitos de qualidade educativa e de profissionalidade docente se articulam segundo diferentes enfoques. Alguns entrevistados atribuem ao professor um elevado grau de importância na consecução da qualidade educativa, denunciando uma relação de carácter mais vertical entre a qualidade e a profissionalidade, no sentido de esta operar como um factor essencial à consecução da qualidade educativa. Não obstante, outros, na verdade, tendem a sublinhar a profunda interdependência entre os conceitos, possibilitando a dedução de uma relação de biunivocidade. Para ilustrar este processo, dada a diversidade das respostas, pensamos que, a título de exemplo, os seguintes excertos poderão permitir a compreensão:

“Nos dois sentidos. O professor de qualidade promove a qualidade de ensino mas a qualidade de ensino também pode promover um professor de qualidade, obviamente. Há muita gente que pode estar a dar aulas absolutamente desmotivada por *n* razões e pode, eventualmente, ir trabalhar para um local onde haja a defesa de determinados valores do ensino, e isso seja o suficiente para o motivar e torná-lo aquilo que eu considero um professor de qualidade, um bom professor. Portanto, acho que é nos dois sentidos.” (E4: 248).

“De forma isolada acho que sim, um bom professor consegue fazer um bom ensino.” (E6: 263).

“Eu acho que a qualidade do ensino acaba por ser um reflexo daquilo que é o trabalho de um bom professor.” (E7: 271).

“O bom professor à partida leva a que exista uma boa qualidade de ensino.” (E10: 289).

Por outro lado, os discursos dos sujeitos do estudo apontam para uma estreita conexão entre as imagens de escola e os sentidos de qualidade educativa e de profissionalidade docente. De um modo geral, os entrevistados, quando conferem primazia à *escola cidadã*, adoptam o sentido de qualidade crítico e a imagem *comunicativa* de profissionalidade. Do mesmo modo, quando percebem a escola enquanto *empresa educativa*, assumem as representações técnicas da qualidade educativa e de profissionalidade docente. Não obstante, é possível perceber algumas dissonâncias, pois alguns entrevistados refugiam-se na *escola cidadã* mas tendem a valorizar a imagem técnica de qualidade e de profissionalidade.

Do ponto de vista da vertente de mercado, a amostra em estudo corrobora a articulação sugerida no ponto 4 do terceiro capítulo, segundo a qual o sentido de *escola S.A.*, o sentido mercantil de qualidade educativa e o sentido *mercadorizado* de profissionalidade se conectam, objectivando a satisfação do cliente. Para ilustrar este processo, eis o que nos dizem, a título ilustrativo, alguns entrevistados:

“[...] sei que a exigência devia ser a constante e não digo que deixe de ser exigente, mas às vezes dar mais um valorzinho para ver se eles vêm, porque eu também acho que com alunos ainda podia tornar a escola melhor.” (E1: 223).

“Para o mercantil, claramente. Acho que são essas as indicações e exemplo disso é a importância que se dá aos *rankings*, e os *rankings* são cegos, dizem o que dizem.” (E6: 264).

“Neste momento, acho que temos mais uma escola mercantil, empresarial e só depois virada para as competências, para a cidadania e tudo mais.” (E3: 238).

“Está em causa realmente a eficiência, a satisfação do aluno, e não tanto a satisfação do próprio professor, a procura crítica, a procura em termos de insatisfação que eu acho que é necessária, quer por parte do professor quer por parte do aluno.” (E7: 272).

“É assim, eu não ponho em causa que a escola não pense na formação do aluno. [...] a escola articula muito mais em função da empresa onde a satisfação do cliente (alunos, encarregados de educação) é o grande objectivo. Qual é a satisfação do aluno? É tirar boas notas, por isso, acho que a escola articula, não estou a dizer que é 100% isso, mas favorece essa forma de estar enquanto..., ora bem (risos), favorece essa forma de actuar. O professor tem que saber que está para satisfazer o aluno e, por isso, como tal, tirar boas notas para, então, a escola aparecer num bom lugar no *ranking*, numa boa posição.” (E8: 279).

“Eu gostava muito de responder que só trabalho para a cidadania e para formar melhores cidadãos mas eu também, por vezes, tendo a fomentar os resultados e satisfação dos alunos, é uma realidade [...]” (E10: 289).

“Portanto, o aluno é um cliente e é um cliente que tem que estar satisfeito e isso vai exercer uma grande pressão sobre os professores, que têm de fazer um esforço muito grande para agradar a toda a gente e, do meu ponto de vista, isso é impossível, não se consegue agradar a toda a gente, só se fossemos muito hipócritas. [...]. Portanto, eu acho que é muito mais virado para o mercado, principalmente, porque... a escola tem que sobreviver e, então, os outros valores são muito colocados à parte em função da satisfação do cliente que é o aluno. [...] o que vai interessar é... se eu dei a nota que eles precisavam, podem não merecer, mas que eles precisavam, e pronto, é isto.” (E11: 294).

Perante os discursos dos entrevistados, e considerando o plano concreto das suas práticas, os dados apresentados parecem não corroborar o estudo de Melo (2009) que conclui que 44,7% dos professores defendem a participação da escola na formação dos indivíduos enquanto cidadãos como prioritária e apenas 25,1 % defendem como prioridade a transmissão do conhecimento. Em suma, estamos convictos que, considerando a análise produzida, “[...] o trabalho do professor [na escola P.N.] desenvolve-se num contexto social de ambiguidades e contradições, numa realidade escolar em que convivem discursos a várias vozes [...]” (Formosinho e Machado, 2009: 150).

Conclusão

Nas sociedades ocidentais, a escola surge com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade, socialmente, mais justa. À escola, aquela solicita um conjunto de finalidades, ainda que de acordo com o momento histórico umas alcancem maior supremacia que outras.

Tal como sublinhámos no primeiro capítulo, a escola enquanto espaço de luta pode ser problematizada segundo diferentes ângulos, designadamente *lugar de vários mundos*, espaço de múltiplas qualidades e palco de diversas profissões, adoptando distintas imagens, entre as quais *empresa educativa*, *escola S.A.* e *escola cidadã*. Neste contexto, e considerando a escola enquanto *espaço de espaços*, problematizámos a mesma segundo racionalidades distintas, nomeadamente instrumentalista e emancipatória.

Deste modo, e tendo em conta uma breve perspectiva diacrónica, a conjuntura política, económica e social no pós segunda guerra mundial, no mundo ocidental, possibilitou a emergência do Estado-Providência e com ele o desenvolvimento de sistemas educativos assentes em valores e princípios democráticos, conducentes ao desenvolvimento de escolas de massas e à implementação de políticas reveladoras de preocupações próprias da *escola-cidadã*.

Contudo, com a crise dos anos 70, surgem as dificuldades económicas e emerge a ideologia neoliberal e com ela as condições necessárias para o desenvolvimento de políticas educativas de cariz instrumentalista. Estas são estruturadas segundo referenciais de eficiência, de eficácia, de excelência, de competitividade e de mérito, enquanto sinónimos de qualidade, e, ainda, em sistemas de atribuição de responsabilidades e *prestação de contas*, que tendem a operar como mediadores de políticas de competitividade e concorrência capazes de converter a educação num serviço da economia, isto é, num serviço transaccionável.

Nas últimas décadas, a escola tem vivido um período conturbado, emergindo a crise escolar ou crise da educação. De acordo com a bibliografia, são múltiplos os factores que contribuem para a mesma, designadamente a exportação da crise financeira para a esfera educativa, a massificação da escola, o transporte dos problemas sociais para o universo educativo e as novas tecnologias, os quais tendem a reflectir o excesso de missões solicitadas à escola, que, na impossibilidade de responder a todas, gera sentimentos de insatisfação, conducentes ao esvaziamento político dos actores educativos, particularmente professores e alunos.

Em Portugal, de um modo geral, as políticas educativas desde Abril de 1974 têm evoluído no sentido de se deslocarem da esfera democrática para o domínio instrumentalista; noutros termos, tendem a deslocar-se do binómio Educação-Democracia para o binómio Educação-Modernização, na década de 80, e Educação-Mercado, na década de 90. O estudo de alguns documentos políticos, no âmbito da qualidade e profissionalidade docente, leva-nos a concluir que a construção destes conceitos ter-se-á, inicialmente, pautado por lógicas democráticas; contudo, nas últimas décadas, ter-se-á norteado segundo sentidos de qualidade e profissionalidade docente de cariz instrumentalista.

Neste quadro, as reformas educativas operadas, em Portugal, tendem a ostentar sentidos distintos, isto é, podem intencionar servir referenciais democráticos mas também podem intentar propósitos instrumentalistas. De facto, e partindo da análise de alguns documentos políticos recentes, cremos que a referência ao conceito da qualidade se revela explícita e frequente, enquanto a alusão ao conceito da profissionalidade se repete menos regularmente e de forma mais subentendida. Acresce que, no que respeita aos Decretos-Lei n.ºs 1/98 e 115-A/98 e aos Decretos-Lei n.ºs 15/2007 e 75/2008, os segundos mostram-se visivelmente mais exaustivos e incisivos que os primeiros, no que se relaciona com o discurso da qualidade; por outro lado, tendem a ser dotados de um certo grau de ambiguidade, o qual possibilita a convocação de diferentes e, por vezes, contraditórias intenções.

No que toca ao conceito da qualidade, problematizado no segundo capítulo, este é, na verdade, um conceito transversal a diversas áreas, nomeadamente empresarial, mercantil e educativa, as quais intentam interesses diferentes e, por vezes, antagónicos. Não obstante, a questão da qualidade emerge em contexto empresarial e, face a um momento histórico favorável, tende a ser transportada para a esfera educativa, com todos os seus prós e contras.

No âmbito empresarial, a qualidade, em traços gerais, assumiu-se, inicialmente, como inspeção, de seguida controlo de qualidade, posteriormente garantia de qualidade, tornando-se, mais tarde, uma questão de estratégia enquanto gestão da qualidade total (GQT). Em contexto empresarial, a GQT afigura-se a um modelo de gestão, assente numa cadeia de relações entre vários níveis, orientada e sustentada por uma liderança forte e visionária, com vista à consecução de um propósito final, a qualidade total, traduzido na plena satisfação das expectativas e necessidades do cliente final, com o mínimo custo. Deste ponto de vista, a GQT tende a favorecer o esvaziamento político e adestramento dos sujeitos, em oposição à sua

intervenção activa e criativa, ainda que, segundo alguns autores, possa traduzir co-responsabilização ao nível da decisão política.

No campo educativo, a ideologia da qualidade deve ser apropriada criticamente, pois, se, por um lado, pode veicular intencionalidades democráticas, contribuindo para a construção de subjectividades política e dialecticamente autónomas; por outro, também pode mediar poderosos intentos técnicos e mercantis capazes de formar indivíduos político e simbolicamente desqualificados, ainda que tecnicamente empoderados. Acresce que a narrativa da qualidade pode, ainda, ser accionada enquanto mero *slogan* ou discurso retórico, quer isto dizer, enquanto um *modo de falar* conducente à construção de consensos sociais e de sistemas de responsabilização, à intensificação do trabalho e à criação de ideologias. Em síntese, cremos poder concluir que o discurso da qualidade tende a ser mobilizado segundo lógicas difusas e, por vezes, ambivalentes, designadamente instrumentalistas e emancipatórias.

Considerando as lógicas instrumentalistas, decidimos problematizar a qualidade em educação segundo os sentidos técnico e mercantil. Neste contexto, os professores são convocados a desenvolver, com vista à excelência técnica e mercantil, competências técnicas essenciais à transmissão de um currículo prévia e externamente definido, mas também competências vendáveis, nomeadamente atributos de *marketing* e relações públicas.

A qualidade educativa na sua dimensão técnica visa a consecução de bons resultados, ainda que meramente escolares e, nesta lógica, procura transformar os professores em exímios técnicos na transmissão de saberes e na aplicação de metodologias aprioristicamente definidas. Por outro lado, a qualidade, na sua vertente mercantil, intenta a satisfação das expectativas e necessidades dos alunos e, neste sentido, procura converter o professor em vendedor, dotando-o de habilidades que lhe permite operar enquanto relações públicas da instituição e, ainda, enquanto promotor de *marketing* da mesma; deste modo, e, nesta dinâmica, “O único critério para definir o que é a qualidade será a soberania da vontade do consumidor individual.” (Gimeno, 2000: 54).

Todavia, a qualidade problematizada segundo lógicas emancipatórias não pretende traduzir a sobrevalorização dos valores democráticos, cívicos e de cidadania face aos valores técnicos e mercantis; pelo contrário, procura reflectir a qualidade, enquanto constructo social, assente em lógicas de articulação e cooperação entre o binómio democracia-mercado.

Nesta perspectiva, a qualidade educativa visa dotar os alunos e professores de códigos e instrumentos essenciais, não só ao sucesso escolar mas também ao sucesso educativo,

traduzido na capacidade do indivíduo se autoposicionar face à sua realidade pessoal, social, profissional, económica, ética, ideológica e cultural na senda do discurso da *possibilidade*, contribuindo para a transformação e (re)construção de subjectividades democráticas, particularmente alunos enquanto *agentes de coragem democrática*.

No que respeita ao conceito da profissionalidade docente, abordado no terceiro capítulo, admitimos que, apesar do mesmo não atingir a mesma ênfase que a narrativa da qualidade educativa, também ele pode ser problematizado segundo lógicas distintas.

Tal como referimos no terceiro capítulo, a (des)construção do conceito de profissionalidade docente revelou-se, no âmbito da breve referência à construção da *profissão professor*, uma exigência, dada a diversidade de conceitos e respectivos significados mobilizados por diferentes autores. Nesta dinâmica de (des)construção em ordem à conceptualização do conceito de profissionalidade docente, e socorrendo-nos de alguns autores, assumimos como profissionalização o desenvolvimento e melhoramento da profissão docente ao longo do tempo, como profissionalismo a competência com que o professor operacionaliza a sua profissionalidade e como profissionalidade docente o conjunto de saberes, conhecimentos, capacidades, competências, destrezas, disposições e valores, necessários ao desenvolvimento da actividade docente.

Tendo em conta as precedentes conceptualizações, a análise de algumas dimensões da identidade profissional afigurou-se essencial, na medida em que esta compreende os atributos profissionais que politizam a profissão e que conferem sentido à mesma. Neste quadro, entendemos que a fragilização da identidade profissional, hoje objectivada crise de identidade profissional, tende a condicionar o sentido de profissionalidade docente percebido por cada professor, em particular, e pela classe docente, em geral. Com isto queremos dizer que o desgaste da identidade docente pode conduzir à alienação política e simbólica dos professores e, nesta lógica, operar enquanto estratégia de difusão de lógicas instrumentalistas na construção da profissionalidade docente em detrimento de lógicas emancipatórias; portanto, neste sentido, a identidade docente afigura-se redutora, comprometendo a politicidade dos professores essencial ao descortinar dos eventuais significados ocultos da narrativa da profissionalidade docente, mobilizada, designadamente, pelo Estado e alguns sectores da sociedade, com intenções ambíguas e ambivalentes.

Não obstante, é nossa convicção que os professores, em consciência, podem optar por serem meros executores de um currículo e programa, definido e concebido prévia e

externamente, accionando o sentido *técnico* da profissionalidade docente; podem igualmente optar por valorizar a mobilização de competências relacionadas com estratégias de competição, de *marketing* e de relação públicas, desenvolvendo o sentido *mercantil* da profissionalidade docente e, ainda, podem optar por pautar a sua actividade por referenciais emancipatórios, convocando, para o efeito, o sentido *comunicativo* da profissionalidade docente no sentido de (re)construírem uma *identidade estratégica*, que lhes possibilite autoposicionarem-se face à diversidade de realidades.

Nesta perspectiva, o docente, enquanto professor-comunicativo, orienta o seu discurso e as suas práticas por linhas de natureza democrática, intentando a construção do próprio e do aluno enquanto cidadãos, na acepção democrática do conceito; noutros termos, o professor procura dotar-se e dotar o aluno de saberes, códigos, símbolos, competências, capacidades e instrumentos que lhes permitam problematizar o mundo nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente empresarial, mercantil e democrática, intervindo no mesmo de modo activo, crítico e criativo.

Em síntese, e com o propósito de sistematizar os conceitos em estudo e, simultaneamente articular os mesmos, no quarto ponto do terceiro capítulo, admitimos a existência de pontos de intersecção entre os sentidos de escola, de qualidade e de profissionalidade docente. Neste quadro, julgamos poder afirmar que os sentidos *técnico* e *mercantil* da profissionalidade docente tendem a desumanizar o professor, cooptando-o para o compromisso com valores característicos da esfera empresarial e mercantil, conducente à construção das qualidades educativas técnica e mercantil, concordantes com imagens de escola *empresa educativa* e *escola S.A.*, respectivamente. Por outro lado, o sentido *comunicativo* da profissionalidade docente procura capacitar o professor holisticamente, isto é, empoderar o professor considerando todas as dimensões em proporções idênticas, transformando-o em *Homem-sujeito* e professor *intelectual*, defensor do *discurso da possibilidade* ou da alternativa; neste sentido, o professor, enquanto educador democrático, veicula a construção de uma qualidade educativa crítica, coerente com a *escola cidadã*.

No quarto capítulo, fundamentámos as opções metodológicas, justificando a selecção da entrevista enquanto técnica principal de recolha de dados, e, ainda, o recurso às técnicas de análise de documentos e observação não participante. Neste âmbito, optámos por uma metodologia de carácter qualitativo, no sentido de privilegiar uma abordagem de natureza heurística, hermenêutica e dialéctica, essencial à interpretação e compreensão da complexa

realidade social e, por conseguinte, à percepção das representações sociais que monitorizam as operações concretas dos sujeitos, particularmente os do estudo. Por outro lado, problematizámos algumas particularidades que configuram as escolas privadas, sublinhando a maior autonomia das mesmas na elaboração do projecto educativo mas também a sua maior subordinação a pressões, nomeadamente dos pais.

No que concerne à análise dos dados, e considerando o referencial teórico, as hipóteses de trabalho e a análise produzida, cremos ser importante sublinhar algumas conclusões:

- A amostra em estudo, no cômputo geral, partilha da ideia de que as actuais políticas educativas tendem a promover as dimensões instrumentalistas da educação. Segundo os inquiridos, na verdade, as políticas educativas não tendem a capacitar politicamente os alunos, ou seja, a dotá-los de *códigos e instrumentos de apropriação e decifração* que lhes possibilite a problematização crítica mas também social da realidade e proporcione a construção de subjectividades capazes de os posicionar politicamente no mundo envolvente; pelo contrário, tendem a privilegiar as preocupações com a formação de *capital humano* e satisfação das necessidades do mercado, limitando, deste modo, o *empoderamento* do discente;

- Da perspectiva dos sentidos ambíguos de escola, deduzimos que os sujeitos do estudo adoptam, claramente, ainda que no plano discursivo, a imagem *cidadã* de escola, revelando inquietações no sentido da formação holística e integral do aluno. No entanto, considerando o plano prático, todos os entrevistados reiteram a cedência de espaço a lógicas de cunho instrumentalista, designadamente mercantil;

- Da óptica dos sentidos desencontrados de qualidade educativa, inferimos a existência de posições diferenciadas quer no interior do órgão de direcção/gestão quer no interior do grupo dos coordenadores/professores. Quer isto dizer que, em ambos os grupos, percebíamos sujeitos que valorizam o sentido técnico de qualidade educativa face ao sentido crítico, enquanto outros adoptam o sentido crítico como linha condutora, todavia, na globalidade, os inquiridos reconhecem o deslocamento das suas práticas para dimensões de âmbito mercantil;

- Do ponto de vista dos sentidos complexos de profissionalidade, concluímos que as representações de profissionalidade docente, tal como sucede na qualidade educativa, diferem quer no interior do órgão de direcção/gestão quer no interior do grupo dos coordenadores/professores. Neste sentido, alguns dos entrevistados esboçam a construção da profissionalidade segundo linhas *comunicativas*, enquanto outros traçam o desenvolvimento da profissionalidade à luz de linhas *técnicas*. Não obstante, os primeiros reiteram o desvio das suas

práticas em favor de racionalidades instrumentalistas e os segundos insistem na importância da mobilização paralela de aspectos de índole democrática e, tal como os primeiros, admitem a cedência de espaço a linhas de orientação mercantil;

- Partindo da análise dos dados, emerge como central o facto dos sujeitos do estudo assentirem o desvio das suas práticas em favor das imagens de *escola S.A.*, de qualidade mercantil e de profissionalidade *mercadorizada*, ainda que reforcem a ideia de que o fazem em resultado de substantivos condicionalismos de índole económica. Importa, contudo, sublinhar que não pretendemos com isto afirmar que a qualidade e profissionalidade docente apreendidas pelo órgão de direcção/gestão e pelos coordenadores de Departamento Curricular/professores sejam cabalmente dominadas por lógicas economicistas; porém, estamos em crer que exerçam um poder relevante na construção de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente, ainda que não determinante.

De um modo geral, concluímos que o plano teórico dos sujeitos entrevistados tende a diferir do plano concreto, na medida em que, em geral, a amostra em estudo, do ponto de vista discursivo, adopta a (re)construção de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente segundo lógicas emancipatórias; noutras palavras, no plano teórico, os inquiridos tendem a perceber o trinómio *escola cidadã* - qualidade crítica - profissionalidade *comunicativa* com vista à formação holística e integral do aluno, enquanto da perspectiva do plano das operações concretas, os sujeitos do estudo, no cômputo geral, tendem a admitir a supremacia de lógicas de pendor instrumentalista, reconhecendo o desvio das suas práticas para a esfera dos trinómios *empresa educativa* – qualidade técnica - profissionalidade *técnica* e *escola S.A.* - qualidade mercantil – profissionalidade *mercadorizada*, em virtude de pressões de ordem, essencialmente, económica.

Considerando a análise produzida, cremos que os dados confirmam a hipótese de trabalho que afirma que as representações de escola, de qualidade educativa e de profissionalidade docente percebidas pelos coordenadores/professores diferem entre estes, no entanto, as representações assumidas pelo órgão de direcção/gestão não se afiguram distintas das adoptadas pelo grupo de coordenadores/professores. Por outro lado, estamos convictos de que os dados corroboram a hipótese que afirma a existência de uma relação de lógica entre a imagem de escola, o sentido de qualidade educativa e o sentido de profissionalidade docente, segundo a relação desenvolvida no quarto ponto do terceiro capítulo do enquadramento teórico.

Em traços gerais, deduzimos que, primeiro, os sujeitos educativos que tendem a privilegiar a preparação do aluno para a vida democrática e cidadã propiciam a construção da *escola cidadã*, promovem a qualidade crítica e advogam uma profissionalidade *comunicativa*; segundo, os actores educativos que tendem a conferir primazia à transmissão dos conteúdos disciplinares e à obtenção de resultados contribuem para a construção da *empresa educativa*, mobilizam a qualidade técnica e esboçam a profissionalidade *técnica*; terceiro, e, por último, os agentes educativos que sublinham a importância de satisfazer as necessidades dos alunos e “chamar alunos” sustentam a edificação da *escola S.A.*, operacionalizam a qualidade mercantil e fomentam a profissionalidade *mercadorizada*. Neste contexto, concluímos que a escola P.N. é um espaço de intersecção de diferentes imagens de escola, de diferentes sentidos de qualidade e de diferentes sentidos de profissionalidade, revelando-se, portanto, um *espaço de espaços*.

Encetámos o presente trabalho convictos da obtenção de respostas e soluções a um acervo de inquietações pessoais e profissionais. Terminámos convictos que, mais do que respostas, importa questionar e problematizar, sempre conscientes que a esfera educativa e, em particular a escolar, é um espaço de permanente confronto político.

De facto, muito se poderá fazer no campo da investigação sobre a temática da qualidade em educação e profissionalidade docente. Na verdade, seria interessante, por um lado, um estudo comparativo entre as imagens percebidas por professores de escolas privadas e por professores de escolas públicas; por outro lado, poder-se-ia comparar as representações dos directores pedagógicos de escolas privadas e directores de escolas públicas, o que significaria um contributo interessante para a (re)construção da(s) escola(s), da(s) qualidade(s) educativa(s) e da(s) profissionalidade(s) docente(s).

Concluindo, é nosso desejo expressar a extrema importância do presente trabalho enquanto espaço de reflexão e compreensão da nossa realidade educativa, mas também enquanto espaço de (re)construção da nossa identidade profissional.

Bibliografia

1. Livros e Artigos

- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 1ª edição.
- AFONSO, A. J. (2009). “Vivemos num país onde o estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados”. *In A Página da Educação*, Série II n° 185, Verão, pp.7-11.
- ALBARELLO, L. *et al.* (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª edição.
- ANTÓNIO, N. S. & TEIXEIRA, A. (2007). *Gestão da Qualidade. De Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 13-40.
- ANTUNES, F. (2005). “Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses”. *In Sociologia, Problemas e Práticas*, n° 47, pp. 125-143.
- ANTUNES, Fátima (2007). “A nova paisagem educativa: leituras em torno da habilitação profissional para a docência”. *In A Página da Educação*, Abril, pp. 46-47.
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educativa, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: actores, processos, instituições, subsídios para debate*. Coimbra: Almedina, pp. 101-160.
- APPLE, M. W. (2000). “Educar à maneira da ‘direita’. As escolas e a aliança conservadora”. *In José Augusto Pacheco (org.). Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 21-45.
- APPLE, M. W. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. W. (2002). “Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?”. *In Cadernos de Pesquisa*, n° 116, pp. 107-142.
- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (2000). “Introdução: lições da prática”. *In Michael W. Apple & James A. Beane (orgs). Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora, pp. 7-18.
- APPLE, M. W. & BEANE, J. A. (2000). “Em defesa das escolas democráticas”. *In Michael W. Apple & James A. Beane (orgs). Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora, pp. 19-78.

- ARAÚJO, H. C. (1985). "Profissionalismo e ensino". *In Cadernos de ciências sociais*, nº 3, pp. 85-103.
- ARÓSTEGUI, J. L. & MARTÍNEZ; J. B. R. (2008). "Introducción". *In* Aróstegui, J. Luís & Martinez Rodriguez, J. B. (orgs). *Globalización, Postmodernidad y Educación. La Coartada Neoliberal*. Madrid: Akal, pp. 9-13.
- BANK, J. (1992). *Gestão da Qualidade Total*. Mem Martins: Edições CETOP, pp.17-102.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70, 4ª edição.
- BARROSO, J. (2009). "Houve a vontade expressa do ponto de vista político de assumir uma posição de ruptura com o diploma anterior". *In A Página da Educação*, Série II nº 186, Outono, pp.28-11.
- BERNSTEIN, B. (1982). "Aspectos das relações entre a educação e a produção". *In* Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda & Stephen Stoer (orgs.). *Sociologia da Educação – Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 275-302.
- BERNILLON, A. & CERUTTI, O. (1989). *A Qualidade Total. Implementação e Gestão*. Lisboa: Edições Técnicas, pp. 17-34.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers, pp.27-255, 9ª edição.
- BOURDIEU, P. (1982a). "Reprodução cultural e reprodução social". *In* Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda & Stephen Stoer (orgs). *Sociologia da Educação I – Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 327-359.
- BOURDIEU, P. (1982b). "O poder simbólico". *In* Sérgio Grácio & Stephen Stoer (orgs). *Sociologia da Educação II – Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 101-110.
- BUENO, S. F. (s/d). "Qualidade total na educação e neoliberalismo". *In* Alexandre Shiguonov Neto & Lizete Shizue Bomura Maciel (orgs). *Desmistificando a Qualidade Total na Educação*. pp. 8-20 (em publicação).
- CANÁRIO, R. (2009). "Ministério da Educação mostrou total inabilidade política para lidar com os diversos agentes educativos, em particular com os professores". *In A Página da Educação*, Série II nº 186, Outono, pp.11-15.

- CARROLO, C. (1997). "Formação e identidade profissional dos professores". In Maria Teresa Estrela (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50.
- CAVACO, M. H. (1999). "Ofício do professor: o tempo e as mudanças". In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 155-191, 2ª edição.
- CASTILHO, S. (2009). "Quem concebeu este modelo (de avaliação) só pode ser ignorante". In *A Página da Educação*. Série II, nº 185, Verão, pp.7-11.
- CLÍMACO, M. C. (1991). "Os indicadores de desempenho na gestão e avaliação da qualidade educativa". In *Inovação*, vol. 4, nºs 2-3, pp. 87-125.
- CLÍMACO, M. C. (1992). *Monitorização e Práticas de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento (Ministério da Educação).
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1998). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação/GEP.
- CONTRERAS, J. D. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (1999). "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos". In *Revista Portuguesa da Educação*, nº 12(1), pp. 81-110.
- CORREIA, J. A. & STOLEROFF, A. & STOER, S. R. (1993). "A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal". In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº12/13, pp.25-51.
- CORREIA, J. A. & MATOS, M. (2001). "Da crise da escola ao escolocentrismo". In Stephen R. Stoer & Luiza Cortesão & José Alberto Correia (orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 91-117.
- CORTESÃO, L. (1993). *A Avaliação Formativa – Que Desafios?*. Porto: Edições Asa.
- DALE, B. & COOPER, C. (1995). *Qualidade Total e Recursos Humanos*. Lisboa: Editorial Presença, 1ª edição.
- DALE, R. (2005). "A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica". In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- DALE, R. (2008). "La Globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales". In Aróstegui, J. Luis & Martínez Rodríguez, J. B. (orgs.). *Globalización, Postmodernidad y Educación. La Coartada Neoliberal*. Madrid: Akal, pp. 121-142.
- DAY, C. (2007). "A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição". In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (orgs.). *Profissionalismo*

- Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 47-64.
- DEMING, W. E. (1994). *La Nueva Economía: para la industria, el gobierno Y la educación*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S. A..
- DEWEY, J. (2005). "A concepção democrática da educação". In João M. Pareskeva & Jurjo Torres Santomé (Editores). *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo, 27-49.
- DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa Editores.
- DUBET, F. (2004). "O que é uma escola justa?". In *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, nº 123, pp. 539-555.
- ENGUITA, M. F. (1999a). "O discurso da qualidade e a qualidade do discurso". In Pablo A.A. Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 93-110.
- ENGUITA, M. F. (1999b). "Da democratização ao profissionalismo". In Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez, pp. 97-123.
- ESTEBAN, M. T. (2008). "Silenciar a polissemia e inviabilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação". In *Revista Portuguesa da Educação*, ano/vol.21, nº 001, pp.5-31.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998a). "A agenda oculta da gestão da qualidade total na educação". In *Organizações e Trabalho*. nº 20, pp.51-61.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998b). "Políticas de privatização e educação". In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 9, pp.69-94.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998c). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização. Na fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. V. (2000). "O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa". In José Augusto Pacheco (org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 135-159.
- ESTÊVÃO, C. V. (2001). "Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização". In *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, nº 2, pp. 155-178.

- ESTÊVÃO, C. V. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa Editores, 1ª edição.
- ESTÊVÃO, C. V. (2009). "Educação, globalização e novas desigualdades. Sentidos de escola e profissionalidade docente". In Bento Silva et al (orgs). *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicossociologia*. ISBN: 978-972-8746-71-1, pp. 68-78.
- ESTÊVÃO, C. V. (s/d). "Qualidade e gestão da qualidade total em educação: contributos para a desocultação da sua agenda". In Alexandre Shiguonov Neto & Lizete Shizue Bomura Maciel (orgs). *Desmistificando a Qualidade Total na Educação*. pp 27-37 (em publicação).
- ESTÊVÃO, C. V. & AFONSO, A. J.(1991). "Contextos organizacionais e construção da identidade profissional.". In *Inovação*. vol. 4, nº2-3, pp. 155-165.
- ESTEVE, J. M. (1999). "Mudanças sociais e função docente". In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 93-124, 2ª edição.
- ESTEVES, M. (2009). "Os professores são construtores de conhecimento". In *A Página da Educação*, Série II nº 187, Inverno, pp.70-75.
- EVANGELISTA, O. & SHIROMA, E. (2003). "Profissionalização. Da palavra à política". In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco & Maria Olinda Evangelista (orgs.). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 27-45.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor, pp. 1-15, 77-92, 1ª edição.
- FLORES, M. A. (2007). "Nota de abertura". In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 5-6.
- FLORES, M. A., DAY, C. & VIANA, I. C. (2007). "Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses". In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 7-35, 1ª edição.
- FORMOSINHO, J. (2009). "Ser professor na escola de massas". In João Formosinho (org.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 37-69.

- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). “ Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade”. In João Formosinho (org.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 143-164.
- FREIRE, P. (s/d). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 5ª edição.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 4ª edição.
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 48ª edição.
- GENTILI, P. A. A. (1999). “O discurso da ‘qualidade’ como retórica conservadora no campo educacional”. In Pablo A.A. Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 111-177, 7ª edição.
- GIDDENS, A. (2005). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora. 4ª edição.
- GIDDENS, A. (2006). *O Mundo na Era da Globalização*. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 6ª edição.
- GIMENO, J. S. (1999). “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92, 2ª edição.
- GIMENO, J. S. (2000). “Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In José Augusto Pacheco (org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 47-65.
- GIROUX, H. (1990). *Los Profesores Como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1ª edição.
- GIROUX, H. (1992). *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª edição.
- GIROUX, H. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Pedagogía Crítica de la Época Moderna*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1ª edição.
- GIROUX, H. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GOMES, C. A. (2009). *Guerra e Paz na Sala de Aula. Pesquisa e Análise Sociológica em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Rui Costa Pinto Edições, 1ª edição.
- HUSSAIN, A. (1982). “A economia e o sistema educativo nas sociedades capitalistas”. In Sérgio Grácio & Sacuntala de Miranda & Stephen Stoer (orgs.). *Sociologia da Educação – Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 303-325.

- LESSARD-HÉBERT, M. *et al.* (2008). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 3ª edição.
- LIBÂNEO, J. C. (1998). *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição.
- LIMA, J. M. A. (1996). “O papel dos professores nas sociedades contemporâneas”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 47-72.
- LIMA, L. C. (1994). “Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação”. In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº14, pp.119-139.
- LIMA, L. C. (2009). “O novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares”. In *A Página da Educação*, Série II nº 186, Outono, pp.32-35.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (1993). “A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal”. In *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, nº44, pp.33-49.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, M. P. (1995). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença, 4ª edição.
- LOUREIRO, C. (2001). *A Docência como Profissão – Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Asa Editores, 1ª edição.
- MARTINEZ, I. B. R. (2008). “Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado”. In Aróstegui, J. Luis & Martinez Rodriguez, J. B. (orgs). *Globalización, Postmodernidad y Educación. La Coartada Neoliberal*. Madrid: Akal, pp. 15-46.
- MELO, M. B. P. (2009). *Os Professores do Ensino secundário e os Rankings Escolares: reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- MONTEIRO, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. M. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MURGATROYD, S. & MORGAN, C. (1994). *Total Management and the School*. Philadelphia: Open University Press.

- NÓVOA, A. (1999). "O passado e o Presente dos Professores". In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 7-34, 2ª edição.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.
- NÓVOA, A. (2007). "O regresso dos professores". In Conferência, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da educação Direcção Geral Dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>, consultado em 8 de Janeiro 2011.
- NÓVOA, A. (2009). "Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer". In *A Página da Educação*, Série II nº 187, Inverno, pp.14-19.
- OCDE (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições Asa, 1ª edição.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, 1ª edição.
- PERELMAN, M. (2007). "Privatizar a educação". In João M. Pareskeva & Jurjo Torres Santomé (Editores). *Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedago, 11-17.
- PÉREZ, J. A. T. (2008). "La ideología de la «calidad» en las propuestas educativas neoliberales". In Aróstegui, J. Luís & Martinez Rodriguez, J. B. (orgs). *Globalización, Postmodernidad y Educación. La Coartada Neoliberal*. Madrid: Akal, pp. 47-90.
- PIRES, E. L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa, 5ª Edição.
- QIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 5ª edição.
- ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 1ª edição.
- SANTOS, B. S. (1985). "Estado e sociedade na periferia do sistema mundial: o caso português". In *Análise Social*, vol. XXI, pp. 869-901.
- SANTOS, B. S. (2001). "Os processos de globalização". In Boaventura Sousa Santos (org.). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- STOER, S. R. (2008a). "«O professor como missionário»: Uma concepção pré-industrial?". In *Educação, Sociedade & Culturas*. nº 26, pp.91-100.

- STOER, S. R. (2008b). “ «Formar uma elite ou educar um povo?»”. *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp.107-110.
- STOER, S. R. (2008c). “ «Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu»: uma concepção pré-industrial?”. *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp.213-216.
- STOER, S. R. (2008d). “O Estado e as políticas educativas; uma proposta de mandato renovado para a escola democrática”. *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 26, pp.149-173.
- TEODORO, A. (2001). “Organizações internacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade”. *In* Stephen R. Stoer & Luíza Cortesão & José Alberto Correia (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à «educação» da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 125-161.
- TORRES, J. S. (2000). “O professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho”. *In* José Augusto Pacheco (org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 67-90.
- UNESCO (1998). *Professores e Ensino, num Mundo em Mudança*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2008). *Educação de Qualidade, Equidade e Desenvolvimento Sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>, consultado em 11 de Agosto 2010.
- VIEIRA, J. S. (2004). *Um Negócio Chamado Educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações.
- WOODS, P. (1999). “Aspectos sociais da criatividade do professor”. *In* António Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 125-153, 2ª edição.

2. Legislação

Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro

Dário da República, Nº 270, I Série, de 21 de Novembro de 1980

(Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

(Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE)

Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho

Dário da República, N° 145, II Série, de 23 de Junho de 1993

(Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação)

Despacho 23/ME/95 de 3 de Abril

Dário da República, N° 79, II Série, de 3 de Abril de 1995

(Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação)

Decreto-Lei n° 105/97 de 29 de Abril

Dário da República, N° 99, I Série-A, de 29 de Abril de 1997

(Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores)

Decreto-Lei n° 1/98 de 2 de Janeiro

Dário da República, N° 1, I Série-A, de 2 de Janeiro de 1998

(Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores)

Decreto-Lei n° 115-A/98 de 4 de Maio

Diário da República N° 102, I- Série-A, de 4 de Maio de 1998

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei n° 15/ 2007 de 19 de Janeiro,

Dário da República, N° 14, 1ª Série, de 19 de Janeiro de 2007

(Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores)

Decreto-Lei n° 75/2008 de 22 de Abril

Dário da República, N° 79, 1ª Série, de 22 de Abril de 2008

(Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei nº 270/ 2009 de 30 de Setembro

Dário da República, Nº 190, 1ª Série, de 30 de Setembro de 2009

(Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores)

3. Programas dos Governos Constitucionais

Programa do XIII Governo Constitucional

<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC13/Governo/ProgramaGoverno/Pages/ProgramaGoverno.asp>

x, consultado em 19 de Agosto 2010.

Programa do XIV Governo Constitucional

<http://www.mne.gov.pt/NR/rdonlyres/4E506698-0E06-4939-8385->

[CFB57796A1E0/0/GC14.pdf](http://www.mne.gov.pt/NR/rdonlyres/4E506698-0E06-4939-8385-CFB57796A1E0/0/GC14.pdf), consultado em 19 de Agosto 2010.

Programa do XV Governo Constitucional

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Prog_GC15.pdf,

consultado em 19 de Agosto 2010.

Programa do XVI Governo Constitucional

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Prog_GC16.pdf,

consultado em 19 de Agosto 2010.

Programa do XVII Governo Constitucional

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20

[XVII.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf), consultado em 19 de Agosto 2010.

4. Fontes Consultadas na Escola P.N.

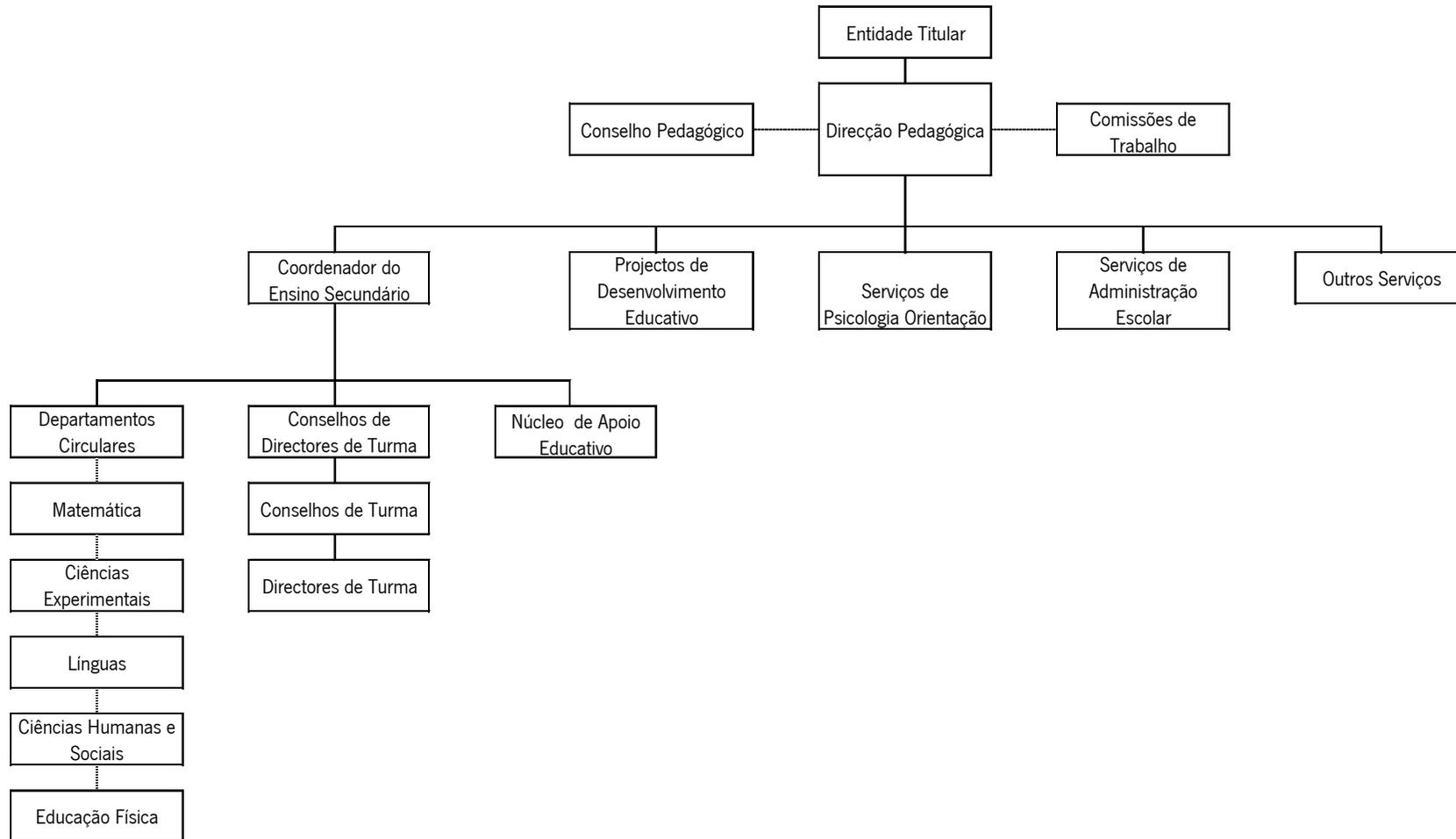
Projecto educativo

Regulamento interno

Actas do Conselho Pedagógico

Anexos

Anexo 1: Organigrama da escola Privada do Norte



Anexo 2: Guião da entrevista dirigida ao órgão de direcção/gestão

Grupo I – Políticas Educativas e Escola

1. Como caracterizaria, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade em educação?
2. Como profissional, quais são os papéis/funções/finalidades da educação/da escola? E da escola privada?
3. Como profissional, qual tem sido a acção do Estado na promoção da escola, na promoção da qualidade e na promoção do professor?
4. Pela sua experiência, a escola está mais ao serviço de resultados/*ranking*/regulação/satisfação das expectativas dos alunos (lógicas instrumentalistas) ou mais ao serviço da autonomia, intervenção activa/formação cívica e cidadania (lógicas emancipatórias)?

Grupo II – Qualidade em Educação

1. Na sua prática concreta, o que entende por qualidade educativa/qualidade de ensino? Que sentidos, na sua acção concreta, tem a qualidade (lógicas instrumentalistas/emancipatórias)?
2. Na sua acção concreta, quais são os factores que têm influenciado a qualidade educativa/qualidade de ensino? Que factores pensa que contribuem para o ensino de qualidade?
3. Em relação ao que disse, e na sua acção concreta, a qualidade está mais ao serviço dos resultados/*ranking*/regulação/satisfação das expectativas meramente escolares dos alunos (lógicas instrumentalistas) ou mais ao serviço da autonomia, intervenção activa/formação cívica e cidadania (lógicas emancipatórias)?

Grupo III – Profissionalidade Docente

1. O que entende por um bom professor/professor de qualidade? Que sentidos, na sua acção concreta, tem a profissionalidade docente (lógicas instrumentalistas/emancipatórias)?
2. Quais os factores que têm condicionado o desenvolvimento da sua profissionalidade/da sua actividade?
3. Como profissional, como sente o desenvolvimento da sua actividade, isto é, até que ponto tem sido influenciado por estatísticas/resultados/*ranking*/dar matéria (lógicas instrumentalistas) ou

até que ponto tem sido condicionado pela autonomia dos professores, dos alunos ou com preocupações com a formação cívica e de cidadania dos alunos (lógicas emancipatórias)?

Grupo IV – Qualidade em educação e profissionalidade docente

1. Na sua acção concreta, como relaciona a qualidade de ensino e o bom professor/professor de qualidade? (relação de unívoca/dialéctica)
2. Face ao que disse, como articula a qualidade e a profissionalidade com os sentidos de escola (*empresa educativa, escola S.A. e escola cidadã*)?

Anexo 3: Guião da entrevista dirigida aos coordenadores de Departamento Curricular/professores

Grupo I – Políticas Educativas e Escola

1. Como caracterizaria, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade em educação?
2. Como profissional, quais são os papéis/funções/finalidades da educação/da escola? E da escola privada?
3. Como profissional, qual tem sido a acção do Estado na promoção da escola, na promoção da qualidade e na promoção do professor?
4. Pela sua experiência, a escola está mais ao serviço de resultados/*ranking*/regulação/satisfação das expectativas dos alunos (lógicas instrumentalistas) ou mais ao serviço da autonomia, intervenção activa/formação cívica e cidadania (lógicas emancipatórias)?

Grupo II – Qualidade em Educação

1. Na sua prática concreta, o que entende por qualidade educativa/qualidade de ensino? Que sentidos, na sua acção concreta, tem a qualidade (lógicas instrumentalistas/emancipatórias)?
2. Na sua acção concreta, quais são os factores que têm influenciado a qualidade educativa/qualidade de ensino? Que factores pensa que contribuem para o ensino de qualidade?
3. Em relação ao que disse, e na sua acção concreta, a qualidade está mais ao serviço dos resultados/*ranking*/regulação/satisfação das expectativas meramente escolares dos alunos (lógicas instrumentalistas) ou mais ao serviço da autonomia, intervenção activa/formação cívica e cidadania (lógicas emancipatórias)?

Grupo III – Profissionalidade Docente

1. O que entende por um bom professor/professor de qualidade? Que sentidos, na sua acção concreta, tem a profissionalidade docente (lógicas instrumentalistas/emancipatórias)?
2. Quais os factores que têm condicionado o desenvolvimento da sua profissionalidade/da sua actividade?

3. Como profissional, como sente o desenvolvimento da sua actividade, isto é, até que ponto tem sido influenciado por estatísticas/resultados/ranking/dar matéria (lógicas instrumentalistas) ou até que ponto tem sido condicionado pela autonomia dos professores, dos alunos ou com preocupações com a formação cívica e de cidadania dos alunos (lógicas emancipatórias)?

Grupo IV – Qualidade em educação e profissionalidade docente

1. Quais os constrangimentos que sente e que têm influenciado a sua acção, no sentido de reforçar a sua profissionalidade e de concretizar o valor da qualidade?

2. Na sua acção concreta, como relaciona a qualidade de ensino e o bom professor/professor de qualidade? (relação de unívoca/dialéctica)

3. Face ao que disse, como articula a qualidade e a profissionalidade com os sentidos de escola (*empresa educativa, escola S.A. e escola cidadã*)?

Anexo 4: Entrevistas

Todas as entrevistas encetaram pela exposição aos entrevistados da estrutura e temática da mesma, seguida pela primeira questão. Explicamos que a entrevista se estruturava em 4 grupos de questões, cada um com 3 a 4 questões; o primeiro abordaria as políticas educativas e escola, o segundo a qualidade em educação, o terceiro a profissionalidade docente e o quarto pretendia articular as imagens de escola, os sentidos de qualidade e os sentidos de profissionalidade. Por esta razão, optamos por iniciar as transcrições pela primeira pergunta.

ENTREVISTA N° 1

EM – Quais são os papéis/funções/finalidades da educação/da escola?

E1 – Na minha opinião, a escola deve ser a segunda casa de um aluno. Ele tem de vir para a escola com vontade de vir para a escola, não digo de aprender mas de vir para a escola, e aí o professor tem um papel muito importante que é tentar seduzir o aluno e ensinar-lhe, mas sem que ele dê por ela que está com aquela pressão que tem de aprender. Isso foi sempre o meu lema “porque tudo o que é obrigado é posto de lado.”. Então, as primeiras aulas para mim são muito importantes, é o aluno gostar de nós, gostar de vir para a escola, achar que vai fazer tudo com um pé às costas (risos), mas depois aos bocadinhos ter de apertar um bocado sem que ele se aperceba de imediato, no fundo, é evidente que se vai aperceber porque ele não é burro...

EM - Nesse sentido, qual é que acha que devem ser as funções e depois aquilo que na prática são as funções das escolas?

E1 - Eu digo sempre isto, todos os anos, como é costume dizer, “entra com pé direito.”. Eu entro sempre com esta teoria, acho que é a melhor maneira. Eu penso que já um ministro da educação, que agora não me recordo o nome, disse que a primeira coisa era sentar o aluno na sala de aulas, que é mais ou menos o que eu quero dizer, eu entro aí... mostrar que o professor está ali para... para o ajudar, que é amigo..., mas que para isso tem de haver disciplina e tem de haver uma força de vontade por parte do professor, por parte do aluno. Portanto, eu entro sempre assim. Agora tenho... às vezes (risos) muita tristeza em saber que..., tristeza e desilusão,

e às vezes até revolta comigo própria, como eu não estou a conseguir dar a volta porque hoje em dia...

EM - E quando atinge o final do ano, o que é que nas suas práticas conseguiu fazer? Que papel a escola desempenhou para o aluno?

E1 – Ora bem, eu acho que no fim do ano, a maior parte das vezes, agora, ultimamente, acho que não alcancei aquilo que queria, alcancei talvez metade. E eu tento sempre ir por etapas, já consegui isto, já os consegui sentar, já consegui que eles vissem que eu os quero ajudar... vou assim por etapas. Mas, assim, o objectivo deles saberem que..., deles terem a consciência de que o saber é importantíssimo e que os vai tornar felizes ao mesmo tempo que os vai realizar profissionalmente um dia, mas principalmente a felicidade de compreenderem o mundo e de terem conhecimentos..., isso a maior parte das vezes não consigo, não em todas as turmas, algumas. Posso falar que no ano passado, consegui isso, consegui que os alunos..., alguns alunos, soubessem que de facto o saber (risos) era uma felicidade para eles e que os podia ajudar imenso, consegui com alguns mas a maioria, principalmente, os mais novos... não consegui. E eu acho que este ano tenho...

EM – Tem os mesmos alunos?

E1 – Vou continuar esse papel, eles já cresceram mais um aninho e vamos ver... Porque eu utilizo tudo, utilizo futebol, utilizo tudo para ver se... para eles saberem que eu que sei e que os meto no bolso em determinadas (risos) coisas. E como normalmente futebol (risos) quase toda a gente gosta, para eles saberem que a professora apesar da idade, apesar de ser mulher (normalmente o futebol não está muito ligado à mulher), quem sabe eu através disso também faço com que eles saibam, às vezes consigo outras vezes não (risos).

EM – Relativamente a uma outra questão, acha que a escola, em particular a nossa, hoje em dia, e na sua acção concreta, está mais voltada para os resultados e para os exames nacionais, isto é, preocupa-se mais com os resultados que pode obter com os exames nacionais, com os *rankings*? Ou preocupa-se, ou tenta preocupar-se, de igual modo ou de forma diferenciada, com a formação mais para a cidadania, mais para a compreensão do mundo?

E1 – Eu do *ranking*... não percebo até porque acho que isso é uma estupidez, porque nós sabemos que... há escolas que... não aceitam todos os alunos, vão ver o historial deles e só

aceitam os que têm melhores notas, é evidente que essas vão ter um *ranking* maior. E aí acho que não estão a fazer nada pelo juvenzinho que na minha opinião é um homem do futuro... nem me lembro dele... lembro-me de facto de... fazer com que ele goste de saber, nem que vá um voo mais tarde outro mais cedo, mas aqueles que passam por mim têm (risos) de gostar, têm de ser conscientes que o saber é o importante. Há uma frase que eles às vezes dizem “Ó professora, o que é que sai para o teste?” e eu não lhes respondo e eles então, a gozar comigo, já dizem outra coisa “Ó professora, o que é que acha que é importante saber, para o nosso futuro?” (risos) Já dizem isso de uma maneira (risos) que eu digo “Esqueçam isso, esqueçam..., o saber têm de saber e que o saber vai ser sempre útil...” e, prontos, e no fundo faço as revisões que entendo para o teste, eu sou livre (risos).

EM – E numa escola privada, acha que nós sofremos pressões externas, nomeadamente dos pais, que podem de alguma forma restringir essa preocupação?

E1 – Eu acho que sofremos, mas eu também não sou a pessoa, agora, neste momento, indicada porque já sofri, porque o meu francês tem pouca gente, mas também não ligo nenhuma a isso. Uma coisa que eu ligo e que não gostaria que isso passasse na minha cabeça, mas que sou obrigada (risos) a olhar, é o número de alunos que temos de ter; e, portanto, nem sempre podemos fazer aquilo que eu gostaria de fazer e que acho que é importante para uma escola. Temos de chamar alunos e isso, por acaso, fico triste comigo própria de ter de fazer isso mas... é evidente que é uma realidade. Mas eu percebo que na escola deve-se dar... o máximo nem que esteja só com um aluno... eu tento sempre que eles tirem boas notas e...

EM – E quando está numa sala de aula a sua preocupação é mais o aluno na procura do saber e da interpretação do mundo?

E1 – Sim, não penso em mais nada porque tenho isso tão enraizado em mim (risos). Já são tantos anos que eu... posso ter muitos problemas cá fora mas quando entro na aula é... ensinar, ensinar, ensinar, às vezes, até talvez me torne um bocadinho chata, não sei... determinados assuntos que eu vejo que eles ainda não... estão bem, então eu não saio dali mesmo dando por ela que os outros já aprenderam, mas como... há outros que ainda não aprenderam... ainda não conseguiram chegar lá e eu então não saio dali sem que eles aprendam. Mas, evidentemente, eu sou de Francês, não sou, por exemplo, (risos) de Matemática ou de Biologia que têm de chegar ao fim com aquele programa todo dado. Eu também chego com o programa dado mas

tenho uma outra facilidade, posso em vez de dar dez textos escolher cinco importantes e, aí, isso ajuda-me a que eu não saia do sítio sem eles perceberem... só aqueles que faltam, então aí é que não posso fazer nada.

EM – Ou para tirar boas notas?

E1 – Acho que as duas coisas... comigo estão ligadas, não consigo separá-las porque eu acho que se souberem a matéria... estão preparados para o teste, que é talvez a primeira coisa que me passa pela cabeça. Eu tenho de fazer com que eles tirem boas notas, mas se tirarem boas notas eles estão preparados para o mundo... fica a saber e esse saber depois (risos) é posto em prática numa ocasião que a gente às vezes nem sabe quando, mas é posto em prática, de certeza.

EM – Agora uma outra perspectiva...

E1 – Ah... antes só... porque eu sou, eu sou apologista do exame. Acho que todas as disciplinas deviam ter exame..., era para não descansarem durante o ano porque aquelas disciplinas que não têm exame, realmente, os alunos não estudam tanto. E se estudarem para o exame, eles de certeza que não é só para o exame, ao estudarem para o exame vão ficar... mais seguros porque têm de pegar em todas as coisinhas que poderão sair no exame e assim também ficam bem preparados... para a vida. E acho que o exame é a meta final. Como nós quando arrumamos uma casa, a finalidade é deixá-la limpa, não é deixar a meio (risos), portanto, aqui é a mesma coisa, a finalidade é ficar a saber a matéria toda. Eu sou a favor inteiramente dos exames.

EM – Na sua opinião, qual é que acha que tem sido a preocupação do Estado na promoção da escola, na promoção da qualidade e na promoção do professor?

E1 – Eu acho que o Estado... por incrível que pareça (risos), acho que só no tempo de Salazar e Marcelo Caetano é que eles se preocuparam com o professor e com os alunos. A mim podem-me chamar fascista mas eu não me interessa (risos), pelo que vejo agora, naquele tempo... uma coisa que o Salazar fazia e que foi contestadíssima - eu ainda há pouco dizia assim “O homenzinho era tolo de todo.” – foi ele não deixar casar uma professora ou um professor com... pessoas de formação inferior, mas eu hoje compreendo muito bem isso, é que ele tinha tanto respeito pelo professor, que não queria que no seu dia-a-dia baixasse de nível e por isso não o deixava casar, por exemplo, com o sapateiro ou com um electricista. Portanto, ele achava que o

professor tinha que ter sempre o seu nível cá em cima porque ele achava que o professor era de facto um elemento muito importante na sociedade e os alunos a mesma coisa. A única coisa que... é de lamentar é que ele não deixava ler determinadas obras..., pronto, porque o regime não deixava. Mas falando só na preocupação, não na parte de falta de liberdade mas na preocupação, eu acho que o Estado Novo tinha o professor lá no alto e o aluno também.

EM – E o Estado, hoje em dia, não promove a qualificação do professor?

E1 – Eu acho que, pelo que vemos, ele não promove, ele está sempre a dizer “Agora é preciso fazer isto, agora é preciso fazer aquilo.”, mas acho que o ensino em si está a ser mau para o aluno e para o professor, que antes de chegar a professor também é aluno, portanto já não leva aquelas bases que deveria de levar embora tenha muitos anos de estudo e depois faça o doutoramento, etc.. Mas, às vezes... não consegue ter o nível de exigência científico que tinham os professores antigos.

EM – E a escola, acha que o Estado se preocupa mais com os *rankings*?

E1 - Ai isso, sem dúvida nenhuma...

EM – Do que com a formação dos alunos?

E1 – Acho que é mesmo com o *ranking*, não se preocupam com a formação dos alunos porque senão não estavam sempre a mudar os manuais, não estavam sempre a mudar os exames... E eles têm de ser objectivos, é preciso saber isto, isto é que interessa para a formação de um aluno, portanto, é isto que eles têm de saber e não andar sempre, agora, muda 2, muda 4, que só faz com que o aluno perca o interesse pelo estudo e ande aí feita barata tonta que não sabe bem o que é que terá de fazer para tirar boas notas. Eles sabem que os alunos têm que ter boas notas para irem para determinados cursos, isso é uma maneira de os motivar. Eu acho que têm de pensar o que é preciso, já se sabe que não ficam a saber tudo, mas para que eles tenham uma bagagem forte para poderem, depois, se tiverem alguma dúvida saber onde ir procurar, que é isso que é o ensino secundário. É a pessoa levar uma bagagem, levar conhecimentos necessários para que se tiverem dúvidas saber aonde ir tirar essas dúvidas, porque nunca ninguém sabe de tudo. A gente vai morrer sempre a aprender, portanto, sempre a ir procurar e pesquisar, de maneira que o que é preciso é dar a esse aluno essa bagagem, esses conhecimentos para poder saber que tem esta dúvida mas vai ali e tira-a. Eu penso que os

nossos..., a maior parte dos nossos alunos não sabe fazer isso porque... é tanta coisa que eles perdem-se.

EM – E nesse sentido, como é que acha que o Estado se preocupa com a qualidade do ensino?

E1 – Eu até hoje não os vi preocupados com a qualidade do ensino porque... vejo, por exemplo, os textos de francês obrigavam a reflectir, não era só saber (risos) o vocabulário era a reflectir, hoje não é a reflectir porque não obriga a reflectir. Obrigavam a escrever o que é muito importante porque antes de escrever pensa-se e tem de se falar, quanto mais não seja para dentro, para nós, temos de saber fazer frases, construir frases bem feitas... Hoje em dia é tudo à base... se dividirmos o exame em duas partes, a primeira parte é toda de cruzinhas, o aluno não tem de escrever nada. E acho que é importante reflectir e saber escrever porque, enquanto se está a escrever, temos de pensar naquilo que vamos dizer e que vamos escrever. Hoje em dia não vejo isso, na parte de Matemática também acho que... pelo menos os professores que davam aulas à uns aninhos atrás dizem que não obriga a reflectir, que é muito mais trabalhoso e mecânico. Eu para mim até daquilo que ouço é a História. É a História que eu acho que está melhor porque os obriga a interpretar um documento e eu penso que os alunos antigos não sabiam interpretar o documento, tinham mais as coisas assim... só de cor, não sabiam relacionar. E hoje em dia quem estuda História acho que, para mim, daquilo que conheço, é o que melhorou mais. E penso que também a Biologia, também tem de ser à base de interpretar, também acho que melhorou. Estas duas disciplinas acho que melhoraram, o resto penso que não. Mas que o governo..., estes governos sucessivos importam-se mais com *ranking*, isso não há dúvida nenhuma, vê-se pelas Novas Oportunidades, não é? Não aprendem coisa nenhuma, só para dizer que têm o 12º ano e que têm o 9º. Eu bem sei que são as estatísticas que são importantes lá para fora, lá para os outros países, mas nós acabamos por ter os mesmos analfabetos que tínhamos, e isso é que é triste..., só virados para as estatísticas.

EM – Relativamente à qualidade, a primeira pergunta é: na sua prática concreta, o que é uma educação de qualidade ou um ensino de qualidade?

E1 – Pronto..., o ensino de qualidade... passa pela exigência. Hoje em dia, não podemos ter a qualidade do passado e é um passado recente, não vão à muitos anos. Mas aí acho que não é culpa desta escola propriamente, é da maneira como vêm preparados. Eu acho que os alunos, agora, até são umas vítimas porque os deixam passar até ao 9º ano, deixam-nos passar sem

eles saberem nada. E eu tenho colegas professores primários que me contam que têm de os deixar passar porque senão são vítimas de agressões..., por parte dos familiares, dos pais, mas também por parte do governo que não conseguindo agredi-las, as obriga a tanta burocracia e até às vezes inquéritos de inspeções, inspeções que elas não estão para isso, e passam-nos, e depois dizem: “O professor do ano seguinte que veja o que pode fazer.” (risos). Portanto, daí que vão passando... desta maneira. Ao chegar ao 10º ano é quase impossível... obrigá-los a...

EM – E essa exigência que se referiu, é uma exigência que se preocupa com a formação integral do aluno?

E1 – Sim, é com a formação integral porque eu acho..., falando da minha disciplina, os textos vêm muito bem... preparados... Começa pela família, no 10º ano, na família fala já nas famílias separadas a dizer que é que têm de fazer e o que não, portanto, acham que o professor se não sabe tem de se preparar nesse aspecto e... para ajudar o aluno a ver a família da realidade. Fala da amizade porque é uma coisa muito importante que os alunos, hoje em dia, nem pensam nisso, muitos deles. Depois, da solidariedade, da justiça..., da injustiça social, da integração e aí até há um texto muito bonito que eu dou sempre e ainda completo com mais qualquer coisa, que tenho antigo, que é uma casa... em que estão jovens e mais velhos e explico porquê. Os mais velhos vão aprender com os jovens... as coisas que se descobrem agora, no dia-a-dia e sofrem uma espécie de contágio, o dinamismo e a alegria dos jovens contagia os mais velhos e, portanto, ajuda-os também a superar... a velhice, a falta de... dinamismo, a falta de ilusões, de sonhos. Os jovens ajudam-nos um pouco a isso e... os jovens também aprendem com os mais velhos, que é a lição da vida. Quando eu dou este texto não é muito bem aceite pelos alunos, pela maior parte dos alunos, tive um aluno que até me disse “Ó professora isso são catequeses.” (risos), mas aí é que entra o meu papel, em todos os testes que dei... enquanto estava neste assunto..., o teste era sempre baseado nisso, até que os alunos se queriam tirar boa nota tinham de saber aquilo, que (risos) os jovens devem conviver com os mais velhos e os mais velhos com os mais jovens, que era importantíssimo para os dois lados, que ambos saíam a beneficiar e que a sociedade que era assim. Então eu dei três testes sobre o mesmo assunto, até que eles acabaram por... falar desse assunto com naturalidade, e pode ser que eles no dia-a-dia, também, depois, convivam com os mais velhos de uma forma natural. É esse o meu... lema (risos).

EM – Na sua opinião, os testes ajudam a sistematizar o conhecimento que lhes permite perceber o mundo?

E1 – Sim..., o teste tem de ser feito de maneira que foque aquilo que eu dei nas aulas, mas como o que eu dou nas aulas raramente foca a realidade, se por acaso o texto não fala... passa muito ao de leve isso, eu arranjo sempre mais uma pergunta para pôr. Por isso para o meu teste (risos), vou sempre buscar coisas reais ou passadas por mim ou passadas por outras... pessoas que eu conheço e que torna mais fácil os alunos saberem do que é que se está a falar. E prontos, e também, além de ficarem a saber, esses assuntos são importantes para a vida porque eu acho que... o jovem que está de costas viradas para o mundo ou que não aceita, neste caso, os pobres ou que não aceita os mais velhos ou que não aceita os deficientes, nunca poderá ser uma pessoa feliz. E eu, quando me apercebo que há jovens assim, sou um bocadinho chatinha (risos), não vou mudá-los a 100%, que isso também (risos) é utopia, mas, pelo menos, têm de fazer ideia de que a vida que não é assim e que eles... têm de ser mais tolerantes para com essas pessoas porque tiveram a sorte ou de nascerem num meio económico mais atractivo, mais fácil..., não tiveram deficiências, não têm deficiências mas poderão vir a tê-las, e, portanto, assim, desta maneira prepará-los.

EM – Na sua opinião, quais são os factores que podem condicionar a qualidade de ensino?

E1 – Ora bem, ele há vários, agora, também é falta de tempo para alguns programas. Mas... os factores que podem melhorar a qualidade de ensino? Penso que o primeiro é: nós temos de usar o manual e... vamos buscar o manual que melhor se adapte. Se por acaso o manual não se adaptar, toca ao professor arranjar algo que o complete. E depois de termos esse material, então, é tudo feito na aula, na minha ideia. A aula tem de ser mais difícil do que o teste. Ela tem de ser dada de maneira a que eles percebam mas também devem ser feitas perguntas mais elaboradas... já como nós vamos pôr no teste, mas já na aula tem de ser feita a pergunta bem elaborada que é para que o aluno chegue ao teste e não sinta dificuldade. Ao fazer isto, estamos a ajudá-los no teste mas também estamos a prepará-los, porque eles, depois, ao fazerem perguntas a eles próprios já não perguntam “Olha..., onde é que estiveste? O que é que se passou?”, já dizem comenta ou define. Nós temos de utilizar as palavras que vão sair no teste na aula, e o teste, geralmente, é o reflexo do exame, para que eles saibam o que quer dizer comenta ou define... Prontos, perguntas de maneira a que eles não sintam dificuldade, depois, ao lerem o teste ou ao lerem o exame. Eu acho que a aula tem de ser, na minha opinião, depois

de ser tudo explicado e de se fazerem perguntas mais simples, levar o... caminho onde as perguntas têm de ser feitas com um português mais elevado, para que eles possam perceber o que é que têm de perguntar. E até costume fazer muitas vezes..., pôr os alunos a perguntarem aos próprios colegas, ou seja, eles vão fazer de professor e escolhem um colega. Se a pergunta não tem nada de especial, eu obrigo a que eles façam uma pergunta mais... sofisticada, podem até ficar a pensar, até escrevê-la e depois dizer oralmente. É uma maneira deles começarem a interiorizar a maneira como se fala e a maneira como se pergunta e, depois, a maneira como se responde.

EM – Na sua perspectiva, para sistematizar esta parte, na sua acção concreta e tendo em conta a qualidade do ensino, preocupa-se mais com a capacitação do aluno, com ele saber interpretar, saber compreender, para depois também saber compreender o teste e o mundo, não é?

E1 – Sim, sim. Eu faço tudo em função do teste porque, bem, é a finalidade. Eu faço tudo em função do teste..., dos testes que vou fazendo, de maneira a que eles também aprendam, não é? Porque se o teste estiver bem elaborado, é uma coisa que eles vão pegar, nós pegamos num livro, pegando num livro está tudo bem elaborado, estamos a compreender. E eles é fazer de conta que é um livro, só são duas ou três páginas (risos) ou quatro, mas que estão a compreender tudo que ali está. Mas para isso têm de praticar na aula, não há dúvida nenhuma. Por exemplo, quando há professores que fazem umas perguntinhas muito fáceis na aula e depois no teste põem perguntas muito sofisticadas, eu acho que isso é mau, muito mau, é incoerente, porque não estão a ensinar o aluno, pelo contrário, estão a enganá-lo, porque ele vai preparado para uma coisinha de caracacá e depois chega ao fim e... não tem isso. A aula tem de ser dada ao mesmo nível que o teste, se não for até superior, não digo logo no começo das aulas. As primeiras aulas que eles têm... tem de haver uma comunicação, nós temos de falar uma linguagem que eles compreendam mas depois aos poucos, pouco a pouco, temos de elevar a nossa linguagem. Ah, quando às vezes... têm dificuldade de passar de um assunto para outro e fazem aquelas... respostas longas sem terem pontos finais nem nada, eu digo “Não sabem passar de uma ideia para outra põem ponto final e então fazem de conta que fazem uma pergunta a vocês próprios. Mas será que é assim?”. E depois já respondem “Não, não é. Ou isto ou aquilo.”. E ensino desta maneira mas ensino já na aula, que é para eles depois no teste saberem responder. Claro que isto (risos) é fácil falar, há muitos que não me ligam nenhuma, mas aqueles que ligam...

EM – Vamos então ao grupo de questões da profissionalidade docente e a primeira pergunta é: o que é ser um professor de qualidade ou um bom professor, concretamente? Nos dias de hoje e na sua acção concreta, o que é ser um professor de qualidade ou um bom professor?

E1 – Ora bem, um professor de qualidade..., são muito importantes as primeiras aulas. Penso que, mesmo que o professor não dê aulas logo nas primeiras aulas é importante falar com o aluno e mostrar que está ali um amigo e que está ali uma pessoa pronta a ajudá-lo. Vão haver ocasiões em que o professor se vai enervar (risos) porque as coisas durante a aula são capazes de não correr como deve ser, mas é importante que o aluno saiba que... ele está ali para o ajudar, é um amigo. E, geralmente, comparo o professor aos pais, antes que os alunos digam “O professor não gosta de mim.”, eu digo mesmo “Antes que digam que eu que não gosto de vocês, vou só fazer esta pergunta: os vossos pais nunca vos ralham, nunca vos põem..., nunca impõem regras?” Geralmente todos dizem que sim. Mas, no entanto, são as pessoas que mais gostam de vocês. Ora, vocês vão fazer a mesma coisa, quando um professor resmungar por qualquer coisa ou não estiver satisfeito ou mandar estarem (risos) quietos e atentos, não é porque não gostam de vocês, é porque querem que vocês sejam alguém. É muito mais fácil o professor chegar aqui e sentar-se e ver todas as vossas traquinices porque vocês até têm, de facto, ideias e são criativos, e a gente fica até (risos) satisfeita em ver que são criativos, mas aqui a escola não é para isso, é para vocês de facto aprenderem. Por isso, nada de acharem que o professor não é vosso amigo nem está pronto para vos ajudar. Depois é começar a aula, começar de maneira a que eles entendam e ao mesmo tempo ver, porque geralmente os alunos não estão todos no mesmo pé de circunstâncias, quem é que precisa mais, quem é que não precisa, não é? E depois, e se o aluno aceitar..., os que mais precisam terem umas aulinhas de apoio. Prontos, e eu também faço isso, agora, não quer dizer que tenha sucesso porque muitos alunos não me ligam. Então começo a aula e muitos assustam-se logo no princípio (risos), mas eu digo-lhes que tenho de seguir o livro, que temos de começar por qualquer coisa, mas sempre que tenham dificuldades que venham ter comigo porque eu tenho muitos meios e muitos exercícios, muita coisa, para lhes tirar as dificuldades. E vão ver que... mais tarde, ficam a saber as coisas. Até dou um exemplo que diz, isto tudo agora parece uma selva porque não estão a perceber, mas aos pouquinhos vão ver, com a exploração (risos), vão ver que se torna numa paisagem amiga. Como disse ao princípio não quero que sejam indisciplinados, dei o exemplo dos pais que também lhes impõem regras. Aí digo “Tenham paciência mas isto tem de ser

assim, a indisciplina não faz parte desta aula porque vos prejudica a vocês e aos outros que querem...” e faço todos os possíveis para que não haja indisciplina. Também acho que o professor na aula deve estar calmo, para transmitir calma aos alunos. Prontos, é isso, manter a disciplina, tentar ensinar, seguir sempre o programa e se achar que o programa... não é suficiente trazer outras coisas para que o possa complementar. E tentar manter a calma e... não deixar de maneira nenhuma haver indisciplina, mas isso tem de ser logo no princípio porque senão eles começam a ver que com aquele professor podem fazer isso e dificilmente nós, depois, conseguimos voltar atrás. E os primeiros dias são muito importantes, até nem me preocupo tanto com a matéria mas com o que vai ser ou o que vão ser as minhas aulas.

EM – E qual é o peso dos testes, dos exames e das estatísticas na atitude do bom professor?

E1 – Ora bem..., eu sou franca, temos de seguir aqueles tanto por cento, não é? E eu também sigo para ter uma ideia, mas se eu vir que um aluno que pode não ter tanta capacidade mas que se esforçou, teve sempre atento na aula, fez os trabalhos, eu aí compenso-o. Prontos, isso para mim não está..., se o teste não foi tão bom ou ele precisa da nota, eu isso compenso-o. E então, principalmente, aqueles do 10º ano que depois de certeza que vão ser o 11º e o 12º, que vão estar sempre connosco, saberem que é aí onde eles vêm que o professor que está atento e que é amigo. E eu esses então compenso, mas digo mesmo que é para toda a gente, digo mesmo o que vou fazer. Só não digo que ele não teve tantas capacidades mas vou dizer que, de facto, vou premiá-lo por isso porque foi um aluno que esteve sempre atento, fez os trabalhos, fez o que eu achava que deveria de ser para ter êxito.

EM – E na sua acção concreta, quais são os factores que podem condicionar um bom professor? Ou seja, que podem condicionar a acção de um bom professor e que o podem limitar até.

E1 – Ora bem, se... uma turma não tiver bom comportamento não facilita de maneira nenhuma a aprendizagem, o professor não consegue transmitir aquilo que quer por (risos) muitas coisas que tenha na cabeça..., irrita-se e descontrola-se um bocado, isso é prejudicial para a aula mas a gente não consegue, de facto. Agora..., quando tentamos equilibrar a aula, toda a gente planeia as aulas, não é? Se seguirmos o que temos planeado, mesmo que até às vezes nos falte várias coisas ou alguma coisa para completarmos a aula, mas se nos apercebermos que aquela, que o que ensinamos está bem apreendido, de certeza que na próxima aula que podemos andar um bocadinho mais depressa. Mas principalmente é o mau comportamento, eu acho que isso

que nos põe, que põe um professor fora (risos) daquilo que ele deseja porque não consegue explicar e não consegue manter a calma.

EM – E há algum factor externo que possa limitar ou condicionar ou que é importante na acção de um bom professor?

E1 – Factor externo que possa limitar sim. Prontos, limitar a aula, haver barulho nos corredores..., inclusive cá fora porque é uma coisa que não está planeada pelo professor, é um elemento extra mas mau, não é? Porque os alunos queiramos ou não, são novitos e só pensam em ir passear, não é? A não ser os do recorrente que já têm aquele peso e que querem entrar na universidade é que talvez não se interessem por isso, porque os outros é para aí que vão, portanto isso é um factor... mau. Factor bom, prontos, para mim acho que... são as aulas de apoio, porque as aulas de apoio (nós aqui não podemos dar o nome de explicações, a escola não pode dizer que tem explicações) acho que são mesmo explicações, porque a gente se tem sucesso com os nossos “explicandos”, ora ao fazer dos nossos alunos nossos “explicandos” também vamos ter sucesso em que eles aprendam o que está atrasado. E isso, para mim, uma aula de apoio é uma aula de explicação, às vezes explico mais vezes na aula de apoio do que na própria aula até porque é menos gente comigo, não é? É menos gente e... também o aluno parece que se sente mais à vontade, pergunta mais e eu explico, explico e dou exercícios, dou exercícios ou invento até que eles percebam. Claro que isso... não acontece com todos porque há muitos que não ligam nenhuma às aulas de apoio. Mas eu estou convencida que se fizerem assim as aulas de apoio..., isto é quase como um puxa palavra porque ainda este ano que passou, uma mãe..., quando se falou das aulas de preparação para exames, perguntou: “Mas são assim como as aulas de apoio?”; como quem diz as aulas de apoio não prestam para nada, o meu filho não vem para aqui para as aulas de preparação de exame sendo iguais às aulas de apoio. Por isso é que eu digo, se as aulas de apoio forem boas para uns até pode ser que esses chamem outros, porque acho que na maior parte das disciplinas as aulas de apoio não servem de nada.

EM – E pensa que o professor, um bom professor se deve preocupar mais com a transmissão, deve dar muita ênfase à transmissão dos conteúdos ou deve, também, para além da transmissão, dar ênfase à compreensão dos conteúdos por parte dos alunos? À compreensão desses conteúdos e desses conhecimentos.

E1 – Ai para mim o principal é a compreensão dos conteúdos porque o resto não vale nada se eles não compreenderem, não é? Se não compreenderem não há, como eu disse...

EM – E se fosse professora de uma disciplina com exame nacional no final do ano?

E1 – Fazia a mesma coisa porque..., fazia a mesma coisa...

EM – Na sua prática, como é que relaciona a qualidade do ensino e o bom professor ou professor de qualidade? Isto é, julga que os dois estão interligados, um condiciona o outro, ou um domina o outro?

E1 – Muitas vezes os dois estão ligados, não é? Porque nós recebemos aqui alunos de qualidade, não é? Então o professor, o bom professor não pode de maneira nenhuma deixar que esse bom aluno desça, pelo contrário, tem de fazer com que ele cada vez aprenda mais e cada vez se torne mais completo. Quando acontece que um aluno não tem os conhecimentos que a gente deseja, temos de fazer um esforço para que ele chegue ao ponto que queremos e aí só um bom professor e só um professor que veja o ensino como um sacerdócio, porque ele vai ter de dar aulas extra, porque ele não vai ter de pensar que está na hora de ir embora..., e é aí que eu acho que é um bom professor. Às vezes até nem é o saber muito, temos de saber o suficiente para dar, mas às vezes há crises de grandes cabeças. Mas se não souberem transmitir, nem souberem ver que esse aluno que não sabe, temos de o pôr a saber e aí não podemos olhar para o relógio. Arranjamos maneira de estar só com eles para os pôr a esse nível, isso para mim é que é um bom professor. Porque para mim o ser professor é um sacerdócio, vamos ter de nos dedicar, neste caso não é a Deus mas é ao aluno e ao dedicarmos ao aluno, dedicámo-nos à escola.

EM – Para concluirmos, na sua perspectiva e nas suas práticas, como é que a qualidade e a profissionalidade se podem articular? Podem servir para construir a escola e em que sentido é que a escola pode ser construída?

E1 – Pronto, a escola para ser construída para o futuro tem que ter um bom professor e bom professor é aquele que sabe comunicar, é aquele que sabe incentivar o aluno, é aquele que sabe mostrar que a indisciplina é má para ele e para os colegas. Só um bom professor com essas qualidades - eu acho que o bom professor tem de ter essas qualidades, é importantíssimo ter essas qualidades - é que faz com que a escola progrida. Agora, um professor só no meio de uma

escola a ter essa maneira de pensar e de agir não chega, porque os maus elementos podem ajudar que todo o seu trabalho se desmorone, portanto, acho que teriam de haver, falo da escola, mais professores assim porque um sozinho até é ridicularizado muitas vezes por ter feito isso, não é? Prontos, chamam-lhe utopista, chamam-lhe sonhador e não sei quê e eu acho que para uma escola, não para a sala de aulas que na sua sala de aulas pode fazer o que quiser, agora para manter uma escola lá em cima como deveria de ser uma escola...

EM – E como é que deveria de ser uma escola?

E1 – Deveria de ter esses professores mas como isso é utopia, pelo menos a grande maioria dos professores deveria ser assim..., achar o ensino um sacerdócio, não estar (risos) a olhar para o relógio, não quer dizer que vocês não tenham a vossa vida para além da escola, mas dedicar-se à escola. Não desincentivar o aluno, haver sempre na aula..., não haver má educação nem..., pronto, tudo o que pudesse fazer com que o aluno não estivesse atento. Não haver indisciplina. Tentar, portanto, incentivar o aluno, como acabei de dizer, isto é, fazer com que ele veja no professor um amigo, uma pessoa que está ali pronta para o ajudar. E saber dar as aulas que... não é só dar aulas difíceis, mas sim começarem, serem graduais, começarem por um ponto e irem gradualmente subindo para que eles depois nos testes e no exame se sintam mais à vontade. Agora, se numa escola só há um ou dois assim..., a escola não (risos) vai muito longe.

EM – E em termos de qualidade, como é que pensa que a qualidade pode influenciar a construção de uma escola? Em que sentido?

E1 – Eu penso que... com as notas. As notas são..., não é que eu faça caso do *ranking*, mas acho que entre os professores, ver o professor com boas notas, que tem sucesso, não é? Quando eu estou a dizer boas notas, também é fácil dar boas notas e não se fazer nada, mas ver depois no exame..., por isso é que eu acho que o exame é muito importante, se estão a ter boas notas é porque de facto fizeram um bom trabalho. E... falando da escola, vê-se muitas vezes os pais a pedirem, e não é os alunos, os pais a pedirem por determinados professores - porque os alunos a maior parte das vezes o que querem é um professor que os deixe fazer tudo e, então, o que eles pedem, olho e presto atenção, mas não são eles que me cativam, não é essa teoria que me cativa - agora quando são os pais a pedirem pelo professor, que seja o professor deles, isso sim, isso eu vejo que... os alunos transmitiram alguma coisa. Mas também há alunos que pedem professores mais exigentes, mas há muito poucos alunos a dizerem isso,

o que querem é, às vezes, um professor porreiro, não é? Agora quando são os pais a pedirem é sinal que a informação passou lá para fora e que eles querem o melhor para os filhos. Mas isso de se ver, infelizmente, nem sempre há alguma coisa que se veja... Por exemplo, eu gostava que fossem... os próprios professores a sentirem-se mal por não se estarem a sair bem, e eu ainda não me consegui aperceber disso, porque isso era o melhor, era o professor não se sentir bem porque não estava a fazer bem o seu papel. Isso é que eu ainda não consegui ver..., se esse contágio fosse mais notório tenho a certeza que, então, não havia quem parasse a escola (risos).

EM – E exactamente, na escola, em que sentido pensa que a escola poderia ser reconstruída ou construída? Dar prioridade à formação do aluno enquanto cidadão e formá-lo nas perspectivas do civismo e da cidadania ou dar prioridade aos resultados?

E1 – Portanto..., as duas coisas para mim estão muito, muito próximas. Eu acho que um bom aluno de certeza que vai ser um bom cidadão. A única coisa que eu vejo contrária a esta opinião, são alguns alunos de saúde, principalmente de medicina, que se tornam egoístas porque querem entrar eles primeiro. Mas a não ser esses casos..., e não são todos porque eu via-os a trocar apontamentos, via-os a ensinarem..., a estudarem juntos, queria dizer que o que sabia mais ensinava o outro. Portanto, isto também é ser bom cidadão, um bom cidadão, porque está a ajudar o outro, o seu semelhante, e eu acho que a solidariedade é dos sentimentos mais ricos e quem é solidário tem de ser bom de certeza. Mas há um ou outro que, de facto, é mais egoísta, mas pronto, isto serão as excepções, mas eu acho que um bom aluno é quase, é de certeza um bom cidadão porque ele vai ser útil à sociedade, já está a ser útil à sociedade, portanto, tem de ser um bom cidadão. A não ser esse caso que eu dei por ela de um ou outro ser mais egoísta este ano, o ano passado até nem dei por ela, mas há dois anos dei por duas miúdas serem assim um bocadinho egoístas, portanto, foi assim dos casos que me fez pensar que nem sempre um bom aluno é um bom cidadão, mas geralmente os bons alunos são bons cidadãos. Mesmo aquilo que a gente não gosta de os alunos copiarem uns pelos outros, isso é solidariedade (risos), eu às vezes até perdoo isso mas não digo que perdoo, se eles quisessem a nota só para eles não estavam a transmitir aos outros. Portanto, geralmente um bom aluno é um bom cidadão porque está a ser útil à sociedade.

EM – Na sua perspectiva, pensa que, pelo facto de nós termos constrangimentos especiais porque somos uma escola privada e as escolas privadas têm que se auto-sustentar, pensa...

E1 – Pois..., isso é o grande mal (risos), é o que deita muitas vezes por terra aquilo que eu gostaria que fosse, mas como também tenho de olhar ao número de alunos..., mas mesmo assim tento sempre... ensinar, ensinar, ensinar, é isso...

EM – É nessa perspectiva que tenta orientar a construção da escola todos os dias, como administradora? Porque na realidade tem que montar a estratégia da escola, não é?

E1 – Eu acho que..., se conseguíssemos que eles fossem bons alunos seria suficiente para virem para aqui. Mas, infelizmente, eu dou por ela que alguns pais desculpam demasiadamente os filhos e só pensam nas notas. Eu não sou incoerente..., tenho de pensar que quero bons alunos (risos) mas como também tenho de ter alunos, é aí que me faz vacilar um bocadinho, dar-se mais um valorzito, não é? Prontos, é essa parte que eu acho negativa mas que é importante para que a escola sobreviva. Mas, na minha opinião, a qualidade..., ninguém me venha dizer que a qualidade não é mais importante, mas agora também estão a fazer isso no público. E nós aqui também temos professores que não são tão exigentes, porque se todos fizéssemos o mesmo papel, ser exigente e ajudar aqueles que lhes está a custar atingir o seu objectivo..., talvez até nem se precisasse disso, mas isso é uma coisa que eu também não tenho a certeza. Mas isso, nós que precisamos de alunos precisamos e aí é que..., é um bocado..., sei que a exigência devia ser a constante e não digo que deixe de ser exigente, mas às vezes dar mais um valorzinho para ver se eles vêm, porque eu também acho que com alunos ainda podia tornar a escola melhor.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 2

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade da educação?

E2 – Podes repetir a pergunta?

EM – Achas que as políticas actuais, daquilo que tu conheces, estão mais na linha de regulação dos professores ou de lhes conceder autonomia na decisão? Achas que controlam mais os professores?

E2 – Controlam mais os professores, muito mais..., há muito mais controle..., começa-se logo pela assiduidade, antigamente os professores faltavam muito mais e agora faltam muito menos.

EM - E na questão de decidir aquilo que o professor quer fazer dentro da sala de aula?

E2 – Controlam mais, muito mais, sem sombra de dúvida.

EM – Portanto, o controlo sobrepõe-se à autonomia?

E2 - Sobrepõe-se à autonomia.

EM – Pronto, ok. Agora...

E2 – Autonomia talvez para o director da escola, com algumas reservas.

EM – No que diz respeito à qualidade, pensas que o Estado orienta mais no sentido da estatística, dos resultados ou do sucesso escolar, ou, por outro lado, preocupa-se mais com o sucesso educativo no sentido de tentar que o aluno se forme na globalidade para que depois tenha uma vida e consiga ascender ao nível social?

E2 – Não, muito mais aos dados estatísticos, até pela situação em termos de país, vê-se pelas novas oportunidades, alguns alunos acabam a escolaridade (risos) sem saber nadinha, não é?

EM - Segunda pergunta, como profissional, como tem sido a acção do Estado na promoção da escola?

E2 - Da nossa escola?

EM - Da escola na globalidade.

E2 – Na globalidade..., acho que faz uma boa promoção, até porque... permitiu aos alunos alargar a escolaridade, por isso, o Estado acaba por promover a escola, sim.

EM - A promoção da qualidade e do professor?

E2 – Qualidade..., às vezes um bocado em dúvida, não é? A promoção do professor...

EM – E porque é que dizes que a qualidade é em dúvida?

E2 – Porque acho que nalgumas coisas, vai pela onda do facilitismo e fica a qualidade aquém.

EM- E do professor?

E2 – Nas políticas nacionais actuais, como tínhamos falado, ao não pautar pelas condições que eu achava que deviam ser as ideais para o estatuto do professor, acho que a promoção do professor fica também aquém.

EM – E quais são, para ti, as condições ideais, as condições importantes no estatuto do professor?

E2 – Acho que ele devia ter..., a sua acção não devia ser pautada só pela..., a avaliação do professor é muito ingrata e acho que nem sempre..., quantificar a acção do professor não ajuda na promoção do seu profissionalismo.

EM – Como profissional, quais são os papéis, as funções e as finalidades da escola na globalidade?

E2 – Para o aluno? Tem uma função educativa, tem uma função socializadora..., acho que ele tem que saber, tem de terminar a escolaridade sabendo ser, sabendo estar e saber saber, não é? Pronto, em termos de conteúdos também, até para se preparar para uma vida futura.

EM – E na escola privada?

E2 – Igual, sem sombra de dúvida.

EM – Na tua acção concreta, pensas que a escola e neste caso a nossa escola, se pauta por valores mais empresariais do tipo eficácia, eficiência, profissionalismo; por valores mais de cidadania, isto é, promover mais a autonomia e a consciencialização crítica dos indivíduos; ou então, se pauta por valores mais mercantis como competição e uma tendência para satisfazer as expectativas dos alunos?

E2 – Eu punha..., por ordem, o espaço mercantil, o espaço empresarial e o espaço... em relação à cidadania, na nossa escola.

EM – Portanto, favorece o mercantil, depois os valores empresariais e depois os de cidadania.

E2 – Infelizmente.

EM – Para concluir a questão da política. Pela tua experiência, a escola está mais voltada para os resultados, para o *ranking*, para a regulação, para a satisfação das expectativas dos alunos, para os resultados escolares ou está ao serviço da autonomia e da formação cívica?

E2 – Não, está mais para a satisfação das expectativas dos alunos, em relação aos resultados, em relação ao *ranking* do que para a autonomia, formação cívica e cidadania dos próprios.

EM – Essa é a tua opinião?

E2 – É, até porque a maior parte dos alunos vem para subir um bocadinho as notas.

EM – Na tua opinião, o que é para ti a qualidade? Na tua prática concreta, o que entendes por qualidade educativa ou qualidade de ensino?

E2 – Acho que tem que ser um todo. Tem que ser uma junção dos conhecimentos, da aprendizagem em si dos conteúdos que são leccionados dentro da sala de aula, mas também o aluno tem que ter valores, tem que saber ser sociável, pronto, saber estar dentro de uma sala de aula, de um corredor, no atendimento na secretaria, entre os colegas. Ele daqui a uns meses está num mundo ligado ao ensino superior, eventualmente alguns, outros ao mundo do trabalho e acho que têm que saber a parte não só de conteúdos lectivos mas também a parte social.

EM – Uma outra questão: pensas que a qualidade com que a escola se orienta ou que a educação se orienta, segue lógicas instrumentalistas que significam resultados, *rankings*, sucesso escolar, ou segue lógicas emancipatórias que significam, então, o sucesso educativo, o preparar o aluno para a vida em todas as suas dimensões?

E2 – Acho que a escola vai pelas lógicas instrumentalistas embora algum corpo docente, não todo, tente fazer exactamente... pela sua formação, pelas lógicas emancipatórias.

EM – Na tua acção concreta, quais são os factores que têm influenciado a qualidade educativa ou qualidade de ensino? E que factores, na tua acção concreta, contribuem para o ensino de qualidade?

E2 – Acho que... a formação de base, ou seja, o tipo de formação que o docente tem na instituição do ensino superior, na actualização que vai fazendo, não pode estagnar, permite também uma qualidade de ensino. Ter alguns meios, algumas novas tecnologias também ajuda..., faz com que se calhar a motivação nos dias de hoje seja maior na chegada aos alunos,

mas acho que acima de tudo a relação professor/aluno dentro da sala de aula ajuda muito a qualidade de ensino, a forma como o professor transmite os conteúdos, a empatia que cria com os alunos, a forma como os próprios alunos reagem num contexto de turma, acho que influencia a qualidade do ensino. Acho que a exigência... deve estar também num dos critérios que o professor deve ter na sua conduta.

EM – Para ti, que sentido tem a palavra exigência?

E2 – Exigência é a todos os níveis..., exigência em termos de conteúdos, de aplicação dos mesmos conteúdos e, depois, também em termos de relações entre os colegas, entre o aluno e os funcionários, entre... Tem que haver..., não pode ser só a parte de conteúdos, também tem que haver a outra parte, até porque ele tem que se formar em termos sociais não só educativos.

EM – Na tua acção concreta, a qualidade está mais ao serviço dos resultados e satisfação do aluno ou, por outro lado, está mais ao serviço da autonomia, da intervenção activa do aluno, da formação cívica e cidadania?

E2 - Na minha acção..., está meio (risos). Porquê? Porque... dado que estou a trabalhar numa escola privada, tenho que me pautar pelas linhas e pela conduta que a escola pretende, então, tenho que ter alguma atenção ao *ranking*, ao resultado que os alunos esperam, mas não consigo desligar-me ou só, meramente, preocupar-me com isto e não me preocupar com a formação cívica e cidadania dos próprios alunos. Não, é impensável, eu não posso terminar um ano lectivo sem eles aprenderem alguma coisa em termos de valores, em termos humanos.

EM – O que entendes por um professor de qualidade?

E2 – O que eu entendo por um professor de qualidade? É um professor que sabe, que tem domínio perfeito ou quase perfeito em termos científicos, que sabe transmitir, ou seja, sabe chegar ao aluno, desce se for necessário a outro tipo de linguagem, exemplificando, como sobe ao rigor em termos de linguagem, em termos científicos...; tem que criar uma boa relação dentro da sala de aula, de maneira a que motive de maneira que crie uma certa empatia, de maneira que não seja só mais um professor no currículo do aluno..., no percurso escolar dele.

EM – Na tua acção concreta, que sentidos é que regem a profissionalidade docente? Achas que a tua profissionalidade actua mais no sentido da regulação, no sentido dos resultados, ou a tua profissionalidade está também ao serviço da autonomia?

E2 – Acho que tem os dois. Não, não me consigo cingir só nas lógicas instrumentalistas..., só de transmitir o conhecimento..., claro que isso é a base do trabalho e tenho que ter sempre isso em conta. Mas ao transmitir e a forma como se transmite também faz com que os alunos..., se eu for correcta, se eu for justa, esses valores também são inculcados. Se eu for pontual, se eu for uma pessoa assídua, eu acho que isso também se inculca aos alunos e que poderá fazer um bom profissional mais tarde.

EM – Quais os factores que têm condicionado o desenvolvimento da tua profissionalidade, da tua actividade?

E2 – Quais os factores que condicionam... A escola, por exemplo, ter alguma exigência nos resultados que os alunos esperam, condiciona em termos de desenvolvimento da minha actividade...

EM – No sentido de mais para a regulação ou mais para a autonomia?

E2 – Mais para a regulação... Permitindo alguma autonomia dentro da sala de aula, isso aí não influencia, acho que depende muito de mim, acho que não há intervenção em termos de escola, pronto, a única coisa que a escola proporciona é em termos de material, mas em termos de... transmissão dos conteúdos, da forma de abordagem, da motivação que é feita aos alunos e a receptividade deles... Acho que... condiciona sim o desenvolvimento da minha actividade. Os pais..., às vezes ao saber algumas realidades do meio social em termos económicos dos alunos..., em termos familiares, se estão bem se não estão, se há algum problema se não há problema, condiciona a minha actividade.

EM – E as expectativas dos pais condicionam a tua actividade?

E2 – Ah não.

EM – Até que ponto a tua actividade tem sido influenciada por estatísticas, resultados, *rankings* e até que ponto tem sido condicionada por valores mais associados à autonomia, à formação dos alunos na sua cidadania e na sua formação cívica?

E2 – Até que ponto?

EM – Se a tua profissionalidade tem sido condicionada por valores mais instrumentalistas ou se tem sido condicionada por valores mais emancipatórios?

E2 – Na realidade, acho que, sem sombra de dúvida, acaba por cair nas lógicas instrumentalistas. Gostaria que não o fizesse mas às vezes a tendência é exactamente ter em atenção os resultados..., ao dar a matéria, acabam por em algumas situações prevalecer.

EM – Quais os constrangimentos que têm condicionado a tua acção no sentido de reforçar a tua profissionalidade e concretizar o valor da qualidade?

E2 – Ora, constrangimentos que eu senti até agora..., a gestão dos professores que dão o mesmo nível de escolaridade, ou seja, por exemplo, às vezes é difícil manter o mesmo ritmo e a mesma forma de estar em termos de material entre colegas... porque, pronto, nem sempre as turmas, as turmas não são iguais. Às vezes à necessidade de reforçar mais um ou outro conteúdo e muitas vezes essa é uma das dificuldades, um dos constrangimentos..., exactamente, condiciona um bocadinho às vezes. Em termos de escola acho que às vezes, muitas vezes condiciona-me em termos do resultado que a escola espera e o resultado que eu espero e que o aluno espera, também causa algum constrangimento.

EM – Na tua acção concreta, como relacionas a qualidade do ensino e a tua profissionalidade?

E2 – O professor influencia a qualidade..., o professor faz a qualidade de ensino. Se ele for bom professor a qualidade de ensino aumenta, se for um professor... de uma qualidade média-baixa a qualidade de ensino diminui. O resultado da sua acção como bom professor ou como professor de qualidade vai fazer influência na qualidade de ensino.

EM – Como articulas a qualidade e profissionalidade com os sentidos da escola (empresarial, mercantil, cidadania)? Pensas que a qualidade e a profissionalidade que tu desenvolves tende a favorecer a construção de uma escola pautada por valores mais empresariais, mercantis ou emancipatórios?

E2 – Ora, a minha forma de actuar... Este espaço empresarial é em termos de eficácia, não é? Em primeiro lugar o espaço empresarial, em segundo a cidadania e em terceiro o espaço mercantil. Acho que também é a base do ensino..., o objectivo da própria escola é a formação,

tenho que o valorizar depois em termos sociais e depois nos interesses e satisfação dos alunos. Prontos..., acho que seria a ordem com que ...

EM – Quando tu estás a dar aulas, quais os fins que estruturam a tua actividade?

E2 – Tem que vir uma transmissão de conhecimento e aquisição desse conhecimento, dessa aprendizagem..., ao mesmo tempo tentando que os valores sejam incutidos, às vezes num comentário, numa atitude. E depois acho que tenho que também fazer com que haja alguma satisfação por parte dos alunos, por isso, essa satisfação será obtida pelos resultados. Os resultados podem ser numa realização de uma tarefa, de um exercício, como podem ser..., achar que a aula até foi produtiva em termos de aquisição de relações, em termos de esclarecimento. Às vezes transmite-se mas a mensagem não chega ou da melhor forma ou porque o aluno não está bem ou porque o professor também não está a 100% e acho que muitas vezes o esclarecimento também é necessário dentro da sala de aula.

EM – Como perspectivas a transmissão do conhecimento na tua aula?

E2 – Eu gostaria que ele chegasse ao fim e visse o mundo em que vive, eventualmente, as escolhas que pode fazer, as escolhas acertadas ou não, mas, efectivamente, não é isso que se passa. Efectivamente, o que se passa é: há um exame final que tem um determinado peso na média, que vai permitir o acesso ou não ao ensino superior (a maior parte deles nem põe isso em causa), e trabalhar para o aluno conseguir ter uma situação nova ou capacidade de raciocínio, de maneira a que consiga dar resposta ao que se pretende. Muitas vezes fica aquém, pronto, até porque depois há condicionantes.

EM – A tua acção, como professor de uma disciplina com exame nacional, é condicionada pelo exame? Pelo resultado?

E2 – Pelo resultado. Não se consegue..., chega-se a um ponto que não se faz de outra forma, é tentar que um aluno fraquinho consiga atingir um nível positivo, um aluno nível médio que suba um bocado em exame nacional ou se mantenha e, depois, o nível bom, muito bom e excelente que o excelente se mantenha, o muito bom que consiga chegar a excelente e o bom, pelo menos, tentar sempre subir a fasquia..., trabalha-se para o resultado. Chega-se aí ao segundo período e já se está a trabalhar para o resultado.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 3

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais nacionais, as políticas do governo, relativamente ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade em educação? Quer isto dizer, pensas que as políticas nacionais actuais seguem orientações para os resultados, para a estatística, ou pensas que tendem mais para aumentar a autonomia do professor, para favorecer a formação cívica e democrática, o sucesso educativo do aluno?

E3 – Ora bem, eu penso que há uma grande discrepância neste momento em relação às políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor, relativamente ao que deveria acontecer. Acho que não se valorizam as políticas educativas, orientam-se no sentido de resultados, de objectivos e não passa pela socialização do aluno, pela transmissão de atitudes, de valores e, mais tarde, saberes. Acho que, para já, valoriza-se a meta e não se passa pelo percurso nem se delinea o percurso, não é estudar, estuda-se a saída e não se estuda os caminhos até à saída.

EM – E a qualidade, tende também esse caminho?

E3 – Tende. Penso que sim, também.

EM – Portanto uma qualidade virada para os resultados?

E3 – Penso que sim.

EM – Educação de qualidade é bons resultados?

E3 – Exactamente. Penso que se está a cair nesse erro..., cada vez mais.

EM – Como profissional, quais são os papéis, as funções e as finalidades da educação e da escola? E depois da escola privada? Qual pensas que sejam os sentidos que orientam a escola? Achas que a escola segue mais o sentido empresarial, em que valoriza eficiência, eficácia, profissionalismo, produtividade; favorece um espaço tipo da cidadania, os valores da cidadania, a formação do aluno; ou, então, pensas que favorece um espaço mais mercantil que é no sentido de competição e satisfazer necessidades e expectativas dos alunos?

E3 – Ora bem, então, começando pelos papéis, as finalidades da educação, da escola, eu penso que o primeiro objectivo passa pela socialização dos alunos. Acho que esse deve ser o papel principal, inicial numa escola. Depois temos sempre e sabemos a escola como transmissora de saberes e eu aqui estou a falar em todos os saberes, quer em atitudes quer em valores quer em conhecimento em si. Ora bem, por isso acho que uma função da escola será sempre uma função educativa, quando eu falo em educativa é a transformação. Esta transformação passa por quê? De trabalhamos com crianças que se vão transformando em adolescentes e que vamos fazer tudo para que eles sejam uns “bons” adultos. Acho que esta função educativa é uma transformação da nossa transmissão de saberes, de valores e de atitudes, para que os alunos se transformem, que adquiram alguns valores que se adequam à sua personalidade e que os faça crescer e socializar. Como anteriormente falei, não vamos olhar para a saída, vamos olhar para o percurso e acho que o percurso não é o conhecimento em si, há muita coisa para trás até chegarem a esse conhecimento.

EM – E o que se passa na realidade?

E3 – O que se passa na realidade, mediante estas políticas e tudo o que tem sido incutido aos professores, principalmente nos últimos anos, é que se está a desvalorizar isso. Está-se a olhar, mais uma vez, para o resultado final - estamos a falar agora em termos de secundário, principalmente - para as notas, para a entrada na universidade, como objectivo final, e não se está a preparar o cidadão para o exercício pleno da cidadania.

EM – Então, na tua acção concreta, pensas que se está a favorecer a escola como um espaço empresarial, como um espaço de cidadania ou, então, como um espaço mercantil?

E3 – Mais um espaço mercantil e empresarial.

EM – Em detrimento?

E3 – Em detrimento de um espaço de cidadania.

EM – Como profissional, qual tem sido a acção do Estado na promoção da escola, na promoção da qualidade e na promoção do professor?

E3 – Ora bem, eu penso que a profissão de professor tem sido... desvalorizada ao longo dos anos. Para leigos, digamos assim, na área de ensino ou para pessoas que não estão dentro da

área de ensino, cada vez descredibilizam mais a profissão de professor e toda a gente se esquece que nós não somos só professores, nós temos um bocado de amigos, de pais, de mães, de psicólogos, de médicos, o que quer que seja, ou seja, abrangemos um bocado todas as áreas e acho que a acção do Estado não tem sido por aí, tem descredibilizado cada vez mais o que é ser professor.

EM – E a escola, o que é que o Estado tem promovido? Em que sentido é que a está a desenvolver, no sentido de promover os resultados...?

E3 – Completamente. Eu considero isso. A nível de tudo, a nível de introdução de novos cursos, de maneira a termos mais gente profissionalizada, de maneira a termos mais gente com qualificações, e mais uma vez resultados e não percursos.

EM – E a qualidade, em que sentido é que o Estado a promove? No sentido dos resultados, das estatísticas ou no sentido de se preocupar com o percurso do aluno?

E3 – Mais uma vez com resultados e estatísticas. Acho que todas as alterações que têm vindo sido postas..., estamos a falar numa que tem sido, que está em voga neste momento, que é a avaliação de professores, estamos a falar mais do resultado final em que as questões inerentes a essa avaliação prendem-se mais com os resultados imediatos de observação de uma aula ou de duas e não se vê o que o professor faz com esses alunos desde inícios de Setembro até finais de Julho; vemos em duas ou três aulas se conseguiu cumprir o que planificou para aquela aula e não estamos a ver nem o contexto sócio-económico nem o contexto cultural em que aquela turma está inserida.

EM – Pela tua experiência, a nossa escola está mais ao serviço dos resultados, dos *rankings*, da regulação, da satisfação das expectativas do aluno ou, pelo contrário, está mais ao serviço da autonomia, da intervenção activa, da formação...?

E3 – Ora bem, penso que... na nossa escola estamos mais ao serviço de, e acho que se verifica na maior parte das escolas, resultados versus satisfação das expectativas dos alunos (risos).

EM – Na tua prática concreta, o que entendes por qualidade educativa ou ensino de qualidade? Em que sentido é que achas que a qualidade tem evoluído, no sentido instrumentalista ou no sentido emancipatório que é o sentido da autonomia, da cidadania?

E3 – Ora bem, para mim a qualidade deve abranger..., não se pode falar de qualidade numa palavra só, deve abranger várias áreas, quer o ambiente educativo quer a própria prática educativa. A gestão escolar acho que também é essencial na qualidade educativa, bem como, o espaço escolar e as próprias condições de trabalho na escola. Quando falo da própria prática educativa, portanto, nós... como seres individuais e autónomos, cada professor toma o que entende por sua qualidade educativa. Do meu ponto de vista, para haver qualidade educativa, como já... falei anteriormente, não basta só transmitir mas também fazer... transformar o cidadão em si ou adequar o cidadão em si à vivência em sociedade, digamos assim, ou seja, preparar o cidadão - repara que não estou a falar só como aluno -, preparar o cidadão para o saber viver, saber preparar-se para o que poderá vir e não só a nível de conhecimento e de tudo isso. Penso, então, que qualidade educativa tem que ser uma abrangência destas coisas todas, não podemos ignorar a envolvente física, a envolvente educativa, a gestão..., a autonomia do professor. Penso que é essencial para esta qualidade educativa, a transmissão de saberes, valores e atitudes e acho que é impossível falarmos em qualidade educativa se não abrangermos um bocado por todas estas variáveis.

EM – Na tua acção concreta, essa qualidade tem-se pautado por lógicas mais instrumentalistas, ou seja, resultados, estatísticas, ou por lógicas mais emancipatórias, isto é, formação do indivíduo para a cidadania, para o civismo?

E3 – Ora bem, eu tento sempre lógicas emancipatórias..., tento conciliar com possíveis resultados, ou seja, tentar haver aqui um equilíbrio, tentar introduzir sempre a cidadania, o transmitir, transmissão de pensamentos, atitudes, o que seja e conciliar com a educativa, ou seja, um misto em que a cidadania prevalece, tenta prevalecer, embora...

EM – E prevalece?

E3 – Nem sempre, era isso que eu ia dizer, nem sempre se consiga, nem sempre consiga...

EM – Os resultados...

E3 – Os resultados, por vezes, condicionam muito a nossa acção, a minha acção, pronto. E penso que será mais um caso, talvez não só meu mas de alguns (risos). Ah e estamos a falar, ainda por cima, a nível secundário, na nossa realidade, que acho que é cada vez mais difícil

conseguirmos..., ou seja, poderá ir muito contra o que nós consideramos correcto para conseguirmos o que eles acham correcto (risos). Eles, Estado..., sociedade, o que seja...

EM – Na tua acção concreta, quais são os factores que têm influenciado a qualidade educativa?

E3 – Eu acho que é um bocado do que já temos falado anteriormente, não é? Que o professor é um pouco de tudo, como falei há bocado, um pouco de amigo, pai, mãe, psicólogo, médico...

EM – O professor, portanto, condiciona a qualidade?

E3 – Sim..., ou seja, o professor deve tentar interagir e trabalhar na diversidade que tem na turma e depois tentar ir ao fundo, ou seja, à individualidade de cada aluno, não é? Sei que é difícil num ambiente de muitos alunos, o que seja, mas conseguir trabalhar com o aluno nessa questão... Acho que a qualidade educativa passa vermos num todo o que nós pretendemos e conseguirmos transformar individualmente cada um.

EM – Portanto, o professor será então a questão chave?

E3 – Exactamente. Penso que teria que ser.

EM – Teria que passar pelo professor a qualidade educativa?

E3 – Teria que passar pelo professor. Não só, mas ter liberdade para..., e ter todos os factores para que conseguisse fazer isso, ou seja, toda a envolvência para conseguir fazer isso.

EM – Na tua acção concreta, a qualidade está mais ao serviço dos resultados, dos *rankings*, da regulação, da satisfação das expectativas meramente escolares ou está mais ao serviço da autonomia do professor e da autonomia dos alunos?

E3 – Infelizmente... está mais ao serviço dos resultados, da satisfação das expectativas e tudo mais, contrariamente ao que eu considero correcto e considero que devia ser. Mas acho que, infelizmente, está um bocado, está um bocado não, está muito vocacionada para isso e estamos a falar da minha pouca experiência, e já verifico cada vez mais mudanças (risos). Portanto, estamos a falar de pouca experiência e que já se nota isso. E para mim, já são bem evidentes as mudanças. Até acho que deve ser bom salientar isso (risos).

EM – O que entendes por professor de qualidade ou um bom professor?

E3 – Ora bem, um professor de qualidade ou um bom professor... é um professor que consegue transmitir tudo aquilo que quer e que é necessário à sua disciplina em si mas também consegue equilibrar de forma harmoniosa todo o envolvente e que não está directamente relacionado com o saber, ou seja, afectos..., valores..., o saber viver em sociedade...; tudo isso relacionado de forma harmoniosa com a transmissão de saberes. Acho que essas seriam as qualidades de um bom professor, penso eu. Contudo, não esquecendo que o nosso destinatário são os alunos, ter sempre em especial atenção o tipo de mensagem a passar e saber transmitir de maneira a que eles tentem absorver aquilo que nós lhes estamos a transmitir, no entanto, por vezes eles não estão receptivos e nós “temos que os abrir” de maneira a que eles consigam absorver isso, não é? Porque por mais que nós queiramos fazer isso..., não conseguimos em todos. Para que cresçam e para que sejam abertos a novos ideais, digamos assim.

EM – Na tua acção concreta, a tua profissionalidade tende a seguir os resultados?

E3 – Foi o que eu disse há pouco. Por mais que uma pessoa não queira e que queira as lógicas emancipatórias, e temos sempre isto em mente, nós somos imbuídos de ter de seguir também o outro caminho.

EM – E de lhe dar alguma preferência?

E3 – Exactamente. E de prevalecer embora não seja um só caminho, terá algumas alternativas, alguns desvios, mas tem que ser sempre também essa finalidade, digamos assim, não é? Não pode ser ao contrário.

EM – Na tua opinião, quais são os factores que têm condicionado o desenvolvimento da tua profissionalidade?

E3 – Pressão de resultados. Pressão, por vezes, de resultados. Preocupação em... atingir determinado patamar, digamos assim. Preocupação por vezes em demasia (risos) que eles consigam atingir determinados objectivos e que por vezes revela, pode revelar - cada vez tenho tentado contornar mais isso - uma certa frustração e um certo desânimo quando não são atingidos (risos).

EM – Na tua acção concreta, porque às vezes somos uma coisa e o que nós idealizamos outra coisa...

E3 – Mas só para completar, porque, por vezes, a sensação é que damo-nos demais para aquilo que colhemos ou semeamos demais, regamos todos os dias e por vezes murcha (risos). Assim dando um floreado, por vezes, há um dia em que está mais caído, outros dias está totalmente em flor e gostava que tivesse sempre em flor (risos) e que crescesse e tudo mais. Por vezes há uns desvios..., que nos condicionam um bocadinho e que, pronto.

EM – Então como profissional, até que ponto a tua actividade tem sido influenciada por resultados e até que ponto tem sido condicionada por preocupações com a autonomia, com valores de cidadania, por lógicas emancipatórias?

E3 – Portanto, o nosso comportamento, digamos assim, deve ser um conjunto de comportamentos, de conhecimentos, de atitudes, de destrezas..., de maneira a conseguirmos levar a bom porto o que consideramos correcto. Tento sempre fazer uma mistura, digamos assim, do que se pretende, dos resultados - e não falo aqui muito em *rankings*, penso eu em resultados - e do objectivo individual dos alunos, tentar levá-los ao que eles pretendem e ao que nos concretiza depois..., um objectivo total conseguido por um aluno enche-nos... o coração, digamos assim. Portanto, há que levá-los mas sempre imbuídos em lógicas emancipatórias, tentar sempre, porque eu acho que é... indissociável, digamos assim, uma coisa da outra. Não podemos só trabalhar para resultados porque acho que eles não conseguem atingir os resultados se não tiverem uma formação cívica e de cidadania por trás. Acho que não se pode dissociar as duas, sei que cada vez mais se calhar...

EM – E quem é que prevalece? Não se pode dissociar as duas...

E3 – Tento que não prevaleça nenhuma, digamos assim. Embora acabe por prevalecer, infelizmente, no nosso sistema de ensino os resultados. Infelizmente! Mas tento..., embora depois com os factores externos, como o cumprimento do programa, as planificações, a avaliação, os exames, a avaliação de testes, não se consiga com total ou como deveria ser esta mistura equitativa. Prevalece mais depois a dos resultados para conseguirmos no tempo disponível que temos, conseguir tudo isto.

EM – E, quais os constrangimentos que têm condicionado a tua acção no sentido de reforçar a tua profissionalidade e de concretizar o valor da qualidade?

E3 – Lá está, um bocado do que temos falado. O nosso ensino está virado para resultados, notas, concretização final, e cada vez se dá mais descrédito à evolução do indivíduo em si.

EM – Na tua acção concreta, como relacionas a qualidade do ensino e o professor de qualidade?

E3 – Acho que devem crescer juntos, acho que cada vez mais deve haver..., devem existir professores conscientes da importância de uma formação constante e principalmente terem noção que o saber ou a área do saber é uma área em constante mutação, transformação, em que nós temos que nos adequar a políticas, adequar a objectivos e não nos cingirmos a uma só área, ou seja, é uma área em constante evolução, o que foi ontem não é o que é hoje e não será o que é amanhã. Penso que é um bocado por aí (risos).

EM – Será que a qualidade e a profissionalidade que desenvolves favorece mais a construção de uma escola empresarial, uma escola como um espaço de cidadania ou favorece mais a escola como construção de um espaço mercantil?

E3 – O que eu gostava era que a escola fosse um espaço, primeiro, de cidadania, autonomia, de formação para a cidadania e, depois, daí subjacente todo o espaço, digamos assim, empresarial e mercantil, embora não é isso que se verifique. Neste momento, acho que temos mais uma escola mercantil, empresarial e só depois virada para as competências, para a cidadania e tudo mais.

EM – Somos levados a privilegiar cada vez mais os resultados?

E3 – Cada vez mais. Exactamente. Cada vez mais se tem dificuldade em avaliar os qualitativos em detrimento dos quantitativos. Não, não é isso que se verifica. Sempre mais os quantitativos que qualitativos.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA N° 4

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade em educação? Isto é, de

acordo com aquilo que tu conheces, achas que as políticas nacionais favorecem o controlo dos professores e a sua regulação ou favorecem a sua autonomia?

E4 – Bem..., acho que neste momento eu não posso falar em relação a nós porque nós... Nesta escola?

EM – Na globalidade.

E4 – Em relação ao que se passa lá fora, acho que aquilo que se pretendeu foi passar do 8 para o 88, ou seja, na minha opinião e até porque eu já dei aulas no público, os professores tinham quase plena autonomia individual nem era a nível do grupo de escola. E agora estava a tentar-se, por aquilo que eu entendi..., controlar demasiado e de uma maneira errada, não é que eu seja contra o controle da actividade do professor, a avaliação do professor, pelo contrário, sou muito a favor, acho que todos os profissionais em qualquer área deviam ser avaliados, não é? Sou muito contra o facto de se subir só porque se tem anos de serviço e andamos sempre nisto, não é? Ninguém quer evoluir, ninguém pensa que precisa de aprender mais e andamos nisto até ter 65 anos.

EM – Em termos de qualidade, achas que as políticas nacionais pretendem promover uma qualidade em função dos resultados e da estatística ou em função da autonomização e da formação dos professores e alunos?

E4 – As estatísticas nacionais..., aliás os professores são colocados e são, no fundo, prejudicados ou beneficiados em função do tempo de serviço e nunca em função da qualidade. Muitos deles nem sequer tiveram ainda a oportunidade de mostrar se são bons professores ou não. Todos nós tivemos péssimos professores que como já estavam a dar aulas à 15 ou 20 anos, por consequência tinham colocação e, certamente, haverá muitos ainda que se formaram há pouco tempo e ainda não tiveram oportunidade de mostrar que são excelentes educadores, muito melhores do que alguns que têm a possibilidade de ficar colocados.

EM – Como profissional, quais são as funções, papéis, finalidades da educação ou da escola em geral e da escola privada em particular? Esta escola favorece a eficácia, a eficiência, o profissionalismo e o aumento de produtividade, à qual dá-mos o nome de escola como espaço empresarial; favorece a autonomia do professor e a autonomia do aluno como formação para a cidadania, para a vida e para a emancipação, a qual designamos por escola cidadã; ou, então,

favorece a competição e a satisfação das expectativas do aluno e neste caso denominamos por espaço mercantil?

E4 – Bem, eu sou professora por opção e sou professora de português por paixão. E é uma profissão terrível, não é? Ainda que ache que a escola tem o dever de educar..., não me parece tenhamos chegado ao patamar, que é: a par das competências didáticas e das competências científicas, estarmos a educar as crianças. A este nível, eu acho que foi sempre importante. Eu lembro-me sempre de, na escola, os professores também dizerem que tem que se bater à porta, coisas pequenas de educação. Nunca pensei que agora com esta idade, enquanto professora, me apercebesse que somos muitas vezes muito mais mães e pais do que os próprios pais. Não quer dizer que ache que a escola não tem essa finalidade, acho é que os pais depositam os meninos e querem que os meninos tirem boas notas e querem que os meninos saiam bem educados e querem que os meninos sejam muito bons meninos e tenham muita experiência e etc.. Portanto, não têm tempo para os educar ou vontade, não sei, não faço ideia ... As funções..., há a finalidade da educação de facto.

EM – O que entendes por educação?

E4 – Por educação... Temos uma ciência para ensinar mas também temos que ensinar os miúdos a respeitarem os colegas, o espaço onde estão, os estatutos dentro da escola, que é uma coisa que os miúdos hoje em dia não têm, não têm respeito pelos funcionários, não têm respeito pelos professores; enquanto estatuto haver uma distinção..., até porque somos mais velhos, não é? Educação..., na minha disciplina sabes que isso é muito favorável, eu tenho muita maneira de dar a volta às coisas e debater com eles assuntos da actualidade que acho que são fundamentais e que devem ser discutidos por crianças do século XXI, que infelizmente ainda têm pais que moram no século XX ou no XIX ou no XVIII. E corro muitos riscos mas acho que os miúdos precisam. É o tal espaço da cidadania que estavas a falar há pouco..., acho que a nível de formação enquanto pessoas, eu pessoalmente (não posso falar da escola em geral) acho que a minha sala de aula é muitas vezes um espaço de cidadania, faço muita questão que isso aconteça. Claro que tenho o benefício de ter uma disciplina e de ter tido até agora, por exemplo, anos (porque tenho dado sempre 10º e 11º) que me permitem moldar, no fundo, um bocadinho os miúdos, sobretudo a partir do 10º ano. Em relação ao espaço empresarial..., eficácia, eficiência, profissionalismo, acho que nós mesmo que não queiramos que remédio, não é? Mas acho muito bem que isto seja espicaçado, no fundo isto vem de encontro àquilo que eu te disse

de achar que muitos professores tiram o curso, ficam estagnados para sempre e continuam assim como se nada se passasse. Nós temos muitos alunos, posso dizer que no meu caso para ter horário completo tenho 6 turmas, é uma média de 150 alunos por ano, tenho 2 níveis mas normalmente até tenho três, já dei duas línguas e, portanto, isto exige de nós um acompanhamento, não é? E o que damos hoje não foi o que demos à 10 anos atrás porque os miúdos também não são iguais nem nós. E o que eu dou este ano para o ano, se correr mal este ano, naturalmente não vou repetir. O espaço mercantil... é o problema das escolas..., das escolas privadas, não é? Já ultrapassou a barreira da escola privada e agora está na escola pública porque, infelizmente, estes valores de cidadania de que falamos não são incutidos em casa da maneira mais correcta, no meu parecer, e vemos meninos com 15 anos quase já a “esfaquearem-se” uns aos outros por causa das notas. E não acho que haja uma competição saudável, quanto melhor são os alunos pior é a competição, é uma coisa que me atormenta porque eles têm 15 anos e quando chegarem à faculdade não sei como é que vai ser... Mas é evidente que temos que ter em conta sempre, também, a satisfação do aluno, não é que para mim isto resulte sempre ou tenha que resultar obrigatoriamente num aumento de notas ou num facilitismo a nível da matéria mas, por exemplo, posso dizer-te que todos os anos esta satisfação do aluno, nesta escola, por aquilo que eu ouço e já cá ando há muitos anos, em relação a muitos dos professores esta satisfação não é tanto da avaliação mas do tratamento, da preocupação, de os compreendermos, de os conhecermos, mas isso também tem a ver com a maneira de ser de cada um de nós, não é? Há um conjunto aqui de professores que os miúdos sabem que quando entram na sala, eles vão perceber se estão mais tristes, se estão bem-dispostos, se estão doentes, se estão... Portanto, esse nível de satisfação do aluno que não tem a ver obrigatoriamente com a parte da avaliação, acho que é uma das maiores... qualidades desta escola. Quanto à competição, é cada vez maior, eu noto de ano para ano, acho horrroso e eles são terríveis mesmo.

EM – Para sistematizar aquilo que já foi dito, como profissional, qual tem sido a acção do Estado na promoção da escola, na promoção do professor e na promoção da qualidade? Em que sentido?

E4 – A educação nunca está em primeiro lugar, nem em segundo, nem em terceiro neste país... Eu digo muitas vezes aos meus alunos que os países mais desenvolvidos da Europa (estamos a falar da Europa que é o que está mais perto de nós) são aqueles que dão mais importância à

educação porque é a base da evolução de qualquer Estado, não é? E quando estou a falar em educação, não quero que se entenda educação como formação superior nem coisa que se pareça. Vamos a qualquer país um bocadinho mais desenvolvido do que nós e vemos que as pessoas se preocupam com a formação dos cidadãos desde a formação mais básica a cursos técnicos, a cursos profissionais e, portanto, todos os países que promovem a educação e que põem a educação como uma das prioridades do governo... têm obrigatoriamente como resultado uma maior produtividade, na minha opinião.

EM – Relativamente a questões de qualidade, o que entendes por qualidade educativa ou qualidade de ensino? Para ti, o que é a qualidade?

E4 – Ter um ensino de qualidade?

EM – Sim.

E4 – Tem a ver com o tipo de alunos que nós temos, o nosso público-alvo, tem a ver com as instalações, que é importantíssimo, tem a ver com o bem-estar dos miúdos..., tem a ver até com a matéria que nós damos porque há matérias que gostamos mais do que outras, não é? Mas o ensino de qualidade é um ensino que tem que obedecer aos princípios básicos do respeito, do trabalho, do esforço, mas também e cada vez mais do respeito por si próprio; é uma coisa que às vezes estamos um ano a batalhar e não conseguimos, mas os miúdos não têm sequer respeito por eles próprios, não é só o respeito entre turma. Cada vez temos miúdos menos autónomos, mais doentes, mais deprimidos, mais não sei o quê, têm as doenças todas e mais algumas..., com pais ainda mais fracos do que eles. E o ensino de qualidade seria um ensino em que os professores e os alunos caminhassem na mesma direcção.

EM – E qual é essa direcção?

E4 – A direcção da autonomia, a direcção do respeito pelo próximo e por si mesmo, a direcção da aprendizagem através do esforço e não do facilitismo. Utopia seria os alunos aprenderem porque querem saber, ainda há, muito poucos mas ainda há, e aproveitarem aquilo que nós fazemos para aprenderem e não terem medo de perguntar, porque não são todos iguais...

EM – E isso é aquilo que tu tentas implementar?

E4 – É.

EM – Mas não fica só no ideal para ti?

E4 – Não.

EM – Tentas pôr em prática e são essas as tuas orientações?

E4 – Sim.

EM – Na tua opinião, quais são os factores que têm influenciado a qualidade educativa?

E4 – Aqui?

EM – Sim, aqui.

E4 – Aqui temos que desmistificar logo no início do ano (que é uma coisa que vamos conseguindo fazer com os anos, com a experiência), desmistificar nas primeiras aulas que não é porque eles pagam a mensalidade que vão ter a disciplina feita ou as notas dadas. Acho que é a primeira coisa que tem que ser explicada porque ouvimos muitas vezes eles dizerem “Eu pago, eu não sei quê, não sei que mais.” e, portanto, os alunos pensam que só porque pagam a mensalidade nós professores temos que estar aqui não sei a fazer o quê no entender deles, cujo único objectivo é ter uma nota X no final do ano, pronto. Isso influencia-nos muito e por consequência a nós porque estamos num constante trabalho de justificação “Filhinho, não trabalhas não tens nota, nem aqui nem em lado nenhum.”. Portanto, eu até digo muitas vezes “A mim não me pagas nada, a mim pagam-me para trabalhar, para ensinar, tu pagas para andar aqui, queres usufruir muito bem, não queres temos pena.”; não é que seja muito pedagógico mas a gente chega a uma altura que..., as pedagogias são todas muito bonitas mas somos nós que temos 25 ou 26 alunos numa sala de aula. Isso tem influenciado aqui a qualidade de ensino, eu acho, a qualidade de ensino na negativa e não proporciona que tenhamos um ensino de qualidade, quer dizer, nós estamos um bocadinho carimbados com essa ideia de que eles vêm para aqui porque vão todos passar e porque é tudo muito fácil, é tudo uma maravilha e não precisam de saber nada nem de estudar nem de não sei quê. No que me diz respeito, acho que o trabalho aqui da grande maioria dos professores e não posso falar por todos, posso olhar para aqueles que conheço porque conheço as pessoas e conheço o trabalho delas, a grande maioria dos professores é extremamente preocupada com os miúdos, com a aprendizagem dos miúdos, inclusivamente acho que às vezes até os estragamos. Porquê?

Porque ensinamos, expomos a matéria, esperamos pelo feedback, voltamos a repetir se alguém não compreendeu e depois ainda fazemos a esquematização e o resumo, pronto. E infelizmente dou por mim, cada ano, a ter mais preocupação em fazer isso porque os miúdos agora não estão habituados a pensar e às vezes a culpa também é nossa, mas não vai ser no 10º ano, se calhar, que eu vou obrigar um miúdo a começar a pensar. Antigamente, nós éramos habituados a pensar desde sempre, era o que faltava chegarmos ao 10º ano e haver resuminhos da matéria, isso é que era, resuminhos feitos pelo professor, nós tínhamos os resumos se os quiséssemos fazer naturalmente, mas resumos feitos pelo professor... A educação nova até me assusta, os objectivos para os testes, que eu nem sei o que isso é, ainda não percebi; os alunos estão de tal maneira automatizados que se nós escrevermos no quadro toda a matéria que demos até então, para eles não importa, já demos os objectivos, já ficam todos contentes, mas se lhe dissermos que sai tudo do outro teste até este “Ai não stora!”, e é mesma coisa exactamente. Eu acho que eles não pensam, tenho muita pena.

EM – E pela positiva?

E4 – Pela positiva, temos o factor humano que acho que é extraordinário. Uma das razões que me tem feito inclusivamente continuar cá, é a parte humana, a parte da ligação. Costuma-se dizer que não faz mal se não podemos mudar o mundo mas se mudarmos o mundo de alguém, já não é mau. E todos os anos tenho tido essa alegria, pelo menos um, mudar qualquer coisa dentro daquela cabeça.

EM – Nas tuas práticas, a qualidade está mais ao serviço dos resultados, da regulação, da satisfação das expectativas meramente escolares ou está mais ao serviço da autonomia, da intervenção...

E4 – A qualidade para mim ou a qualidade vista de uma maneira geral?

EM – A qualidade para ti, de acordo com as tuas práticas.

E4 – Quer dizer...

EM – Tu nas tuas práticas favoreces...

E4 – Pois, porque nós não podemos distinguir, não é? Eu sou uma professora, eu tenho que ensinar. Mas isto é uma luta e, normalmente, tenho conseguido ganhá-la, mas... sou uma lírica, não vale a pena.

EM – Nas tuas práticas, que tentas enfatizar?

E4 – São as lógicas emancipatórias, sim. E consigo mais uma vez juntar a parte científica da minha disciplina, que infelizmente há muita gente que não pode.

EM – As preocupações com o teste ou com os exames não prevalecem?

E4 – Não, porque mesmo pondo em primeiro lugar ou dando primazia à parte das lógicas emancipatórias consigo, caso contrário, seria um robot a debitar matéria para os alunos e se eles já não estão nem interessados nem motivados nem têm vontade de aprender, querem é ter notas, se eu não me sirvo disto... Porque repara, a autonomia, a intervenção activa, a formação cívica e a cidadania, se lhes falarmos disto como termos isolados, eles não os compreendem, mas se fizermos actividades nas aulas que promovam isto, eles acham o máximo, não lhe chamamos é o nome, não é? E eu consigo dar a matéria de uma maneira muito mais saudável, penso eu, para mim é, aliás é sempre como tenho feito e tenho tido muitos bons resultados, o feedback é muito positivo por parte dos alunos, de todos não é, obviamente, mas da grande maioria é, pelo menos até agora..., e a matéria é dada. Agora, se te disser que isso favorece os exames? Não será para todos, naturalmente, porque há muitos que pensam que uma boa aula é uma aula em que o professor fala e o aluno escreve 90 minutos.

EM – O que entendes por um professor de qualidade ou um bom professor?

E4 – É um professor que está à vontade dentro da sua área científica, que não tem pudor em mostrar as suas fragilidades no sentido daquilo que sabe, ou melhor, assume o que não sabe; foi sempre uma coisa que eu admirei nos poucos professores que o fizeram porque nós não somos enciclopédias ambulantes. É um professor que está atento aos interesses: muitas vezes os miúdos fogem muito daquilo que nós temos que dar e acho que dentro daquilo que é possível, sem exagerar obviamente, devemos responder às necessidades dos miúdos porque temos cada vez mais miúdos inertes e, depois, temos outro grupo de miúdos curiosos, quer dizer, o meio-termo começa a desaparecer. É um professor que se preocupa com eles enquanto

peessoas e está atento aos seus problemas, mas sobretudo tem que exigir deles serem seres humanos normais, na minha perspectiva, claro.

EM – E o que é para ti normal?

E4 – No início do ano, os miúdos chegam aqui e não batem à porta, não pedem autorização para entrar, sentam-se todos tortos, não pedem por favor nem com licença...; isto para mim são princípios básicos da educação e os miúdos não os têm, de todo. Portanto, desde o início do ano que digo: “Sai, bate à porta, pede para entrar, pede desculpa pelo atraso, senta-te que eu estou a dar a aula, tens que respeitar os teus colegas; tu está calado que o teu colega está a falar, agora vamos ouvi-lo.”. E devem perceber que por muito amiga que eu seja deles, e brinco muito com eles, eu sou professora, eles são os alunos, e quando eu estou a ensinar eles têm que estar a aprender, e quando eu estou a brincar estamos todos.

EM – E nesse sentido, como professora, a tua acção concreta pauta-se por princípios emancipatórios ou por princípios instrumentalistas?

E4 – Tem que haver um misto porque nós vamos refinando. Eu sou hoje melhor professora de Português do que era à 10 anos porque já estudei mais, porque já li mais, porque já consigo resumir melhor, porque também compreendo melhor, porque já transmito de maneira diferente, porque já vi como é que era o feedback dos alunos quando eu explicava de outra maneira, não é? Além de estar mais bem preparada cientificamente, sinto que estou muito mais à vontade, como tal, isso permite-me dar aulas com muito mais tranquilidade, não estou preocupada com aqueles pormenores de “Será que eu não vou dizer, será que vou dizer?”, e sempre tive o à vontade de dizer quando não sei “Olha, não sei. Não sei mas vou saber, porque, olha, não sei tudo..., não sei tudo.”. Acho que a parte científica nunca pode ser descurada porque nós estamos aqui para ensinar, não é só para passar a mão na cabeça e dizer “O que é que tens?” e ouvir os problemas deles (que às vezes não têm fim); isto é uma sala de aula, não é nenhum consultório de psicologia infantil. Mas eu continuo a achar que nunca poderia dar aulas dissociando os dois, é impossível. Para mim é impossível, para isso era a telescola onde estavam os meninos sentados e alguém estava na televisão “Péu, peú, péu.”, onde não havia interacção entre o aluno e o professor, não havia interacção entre colegas, onde estava alguém a debitar matéria e os miúdos a fazerem uma coisa horrível que é escrever, decorar, meter tudo na cabeça à força. “Não compreendeste? Não faz mal.”, mas vira, vira, ah não!

EM – Na tua opinião, quais são os factores que condicionam a tua profissionalidade?

E4 – Que me controlam?

EM – Não têm que controlar. Que condicionam.

E4 – Sim.

EM – Eventualmente podem controlar mais ou controlar menos, não é?

E4 – Muitas vezes..., não é que dê grande efeito, atenção! (risos) Mas muitas vezes, a tal parte mercantil associada à escola..., não é que acabe por me condicionar mas revolta-me, sabes? Revolta-me. Não é que na minha acção directa isso depois tenha efeitos e não quer dizer que eu me “subjugue”, não é? Perturba-me muito. Perturba-me o exagero da situação. Não me perturba saber que os miúdos têm cada vez mais dificuldade, eu compreendo-os, eles têm um secundário horroroso, não têm tempo para ser adolescentes, é uma vida estúpida... E compreendo que temos de ser muito mais flexíveis do que eram connosco, no nosso tempo, porque até acho que no nosso tempo nem havia flexibilidade nem havia interacção, era: “Eu falo, tu calas-te, eu dou a nota que quiser e nem que a nota seja injusta estás calada na mesma.”, e nós estávamos. Mas perturba-me que haja tanto fogo-de-artifício (risos) à volta da avaliação, tanta “Ai e os exames e coiso.”.

EM – Como profissional, na tua prática concreta, tens sido influenciada mais uma vez pelos resultados?

E4 – Eu muito pouco, não é? Ainda bem, porque seria terrível, confesso. Seria (risos) uma luta, uma luta muito difícil, porque, primeiro, não tenho dado 12º ano nos últimos anos, sabes? Depois, porque à excepção deste ano que os resultados de Português, como sabes, foram péssimos..., nunca há grandes problemas com as notas de Português. E sobretudo porque os miúdos, o nosso público-alvo, não é com o Português que se preocupam em primeiro lugar, estás a perceber? E, portanto, não somos alvos tão fáceis como são os de Biologia, os de Físico-química ou de Matemática pelo tipo de alunos que temos, não é? Agora posso dizer-te, por exemplo, que também não existe o contrário, percebes? Não sou condicionada na negativa pela crítica, mas também já aconteceu durante muitos anos no recorrente ter conseguido, na minha opinião, o milagre de pôr muitos alunos que “não sabiam ler nem escrever” a fazerem exames

nacionais a Português e a entrarem nas universidades, com notas baixitas a Português mas a conseguirem fazer o exame de Português e com essa nota entrar na faculdade, e não haver reforço positivo, dizer assim: “Pá, afinal estes gajos eram um bando de trinta e tal putos com mais de 18 anos, com 19 e com 20, que não tinham o 12º ano feito, mas foram para a faculdade..., privada ou não importa para onde, foram para a faculdade com o exame de Português feito.”. E miúdos que, por princípio, estariam condenados ao fracasso. Pronto, mas a mim chega-me saber que entraram, não é?

EM – Na tua acção concreta, como é que relacionas a qualidade do ensino e o professor de qualidade? Algum influencia algum?

E4 – Claro.

EM – E em que sentido?

E4 – Nos dois sentidos. O professor de qualidade promove a qualidade de ensino mas a qualidade de ensino também pode promover um professor de qualidade, obviamente. Há muita gente que pode estar a dar aulas absolutamente desmotivada por *n* razões e pode, eventualmente, ir trabalhar para um local onde haja a defesa de determinados valores do ensino, e isso seja o suficiente para o motivar e torná-lo aquilo que eu considero um professor de qualidade, um bom professor. Portanto, acho que é nos dois sentidos.

EM – Bidireccional?

E4 – Bidireccional, exactamente. Até porque há escolas de qualidade que não têm professores de qualidade, não é? E há professores de qualidade que estão em escolas que não são de qualidade. E será sempre assim infelizmente, acho eu, não é?

EM – Na tua acção concreta, o teu sentido de qualidade e o teu sentido de profissionalidade promovem mais a escola no sentido da...?

E4 – O meu?

EM – O teu.

E4 – A minha actividade?

EM – A tua actividade.

E4 – Eu acho que já é (risos) um cunho meu inclusivamente, não é? Para quem me conhece, não sei.

EM – Na tua perspectiva.

E4 – A minha perspectiva é a lírica, já te disse.

EM – Mas o que é que tu achas que acontece na realidade?

E4 – O que acontece na realidade?

EM – Sim. O que acontece na realidade.

E4 – Ai na realidade, na realidade...

EM – Na realidade.

E4 – Na realidade é o princípio mercantil...

EM – O que é que prevalece?

E4 – Nesta escola?

EM – Nesta escola.

E4 – O mercantil. Eu acho que a que está em número um nesta escola, para infelicidade, é a instrumentalista, até porque é uma empresa... É verdade, é uma empresa, que é uma palavra que devia ser antónimo de educação mas não é. É uma empresa que supostamente educa, pronto, ok. A instrumentalista leva obrigatoriamente à mercantil.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA N° 5

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor e às orientações para a qualidade em educação? Isto é, de acordo com aquilo que tu

conheces, das políticas emanadas pelo Ministério, pensas que essas políticas promovem mais o controlo dos professores ou promovem mais a autonomia, o poder de decisão dos professores?

E5 – Sinceramente nem uma coisa nem outra. Eu acho que eles não querem bem controlar os professores, acho que eles querem a qualidade no ensino, não é?

EM – Ou se há algum que prevalece na tua opinião? Controlo/regulação?

E5 – Eu acho que é necessário controlar para haver uniformidade de critérios e de estratégias, uma vez que depois os miúdos vão também ser avaliados a nível geral, a nível nacional através de exames, etc., não é? Por isso, eu acho que deve ser controlado..., não autonomia porque autonomia faz com que o professor faça exactamente o que quer, nas condições..., como te vou explicar? Pronto, acho que é isso (risos).

EM – No seu livre arbítrio?

E5 – Acho..., acho que não deve ter livre arbítrio, não, sinceramente acho que não.

EM – E em termos de qualidade? Qual o sentido que as políticas tendem a favorecer? O sentido instrumentalista que favorece os resultados, o sucesso escolar do aluno, meramente escolar, a regulação do próprio sistema ou o sentido para a autonomia dos alunos, a formação para a cidadania, para o civismo e também para a autonomia dos professores?

E5 - Neste momento acho que tendem a valorizar os instrumentos, os instrumentos... fornecidos, não é? Os resultados, os resultados. Todavia acho que devia haver um equilíbrio entre as duas partes.

EM – Como profissional, quais são as finalidades da educação ou as funções da educação, os papéis da educação e da escola?

E5 – Da escola em si... Tendo em conta cada disciplina, acho que o importante é transmitir conceitos, não é? Educar nesse aspecto, educar a nível da cultura até, mas também fomentar a parte do respeito pelo outro, o trabalho em grupo, a ajuda entre eles, inter-ajuda, não é? Acho que não tem que ter só um papel de formação, tanto educa... como forma cientificamente, mas acho que deve ter outro papel uma vez que eles passam muito tempo na escola e acho que somos educadores também a esse nível. Acho que devia haver os dois papéis.

EM – E na escola privada, pensas que os mesmos papéis se mantêm? Ou acrescentarias ou removerias algum?

E5 – Não, acho que deve haver os dois, acho que até, se é uma escola privada acho que deve fornecer outros serviços, tais como, fora do tempo lectivo ter outras actividades que, por exemplo, sei lá, qualquer coisa que tenha a ver com actividades fora da parte intelectual, até para os miúdos se desenvolverem a outros níveis, até porque podem não enveredar por essa parte. Por outro nível, sei lá, musical ou qualquer coisa, também que os direcione para outros campos, não sei, não é? Pode haver outros interesses.

EM – No meu trabalho concebo a escola em três sentidos: o sentido empresarial que favorece a eficácia do professor em termos de resultados escolares e também a produtividade do professor; um outro sentido que é o espaço mercantil que favorece a competição e a satisfação das necessidades e expectativas dos alunos; e o outro sentido é o espaço de cidadania que favorece para além, claro, de uma formação científica, a formação para a cidadania, isto é, para a autonomização do aluno, para se desenvolver criticamente, para ter opiniões e construir a sua própria opinião. Na tua maneira de pensar, que sentido ou que sentidos tem a escola ou, pelo menos, o que é que deveria prevalecer?

E5 – Lá está, não consigo ver só um dos parâmetros..., acho que realmente deve haver, lá está, qualidade, principalmente porque o que os miúdos procuram e o que devem ter quando procuram uma escola e procuram o ensino, é a qualidade. Também tem que haver aquele espírito de competição mas não pode ser só isso, sinceramente acho que não pode ser só isso, tem que haver o outro lado..., tem que se “puxar” (se assim se pode dizer) pelos alunos a outro nível, até porque a escola está um bocado a ficar automatizada..., está a colocar os miúdos de uma forma a eles não pensarem, é só mecanizarem os conteúdos, porque o programa é muito longo e o próprio professor não tem tempo às vezes para fomentar outro tipo de actividades. Então, acho que a escola noutros tempos, além dos lectivos, deve ajudar o aluno a evoluir nesse sentido porque chegando à Universidade também não vai ter isso, quer dizer, se não é agora nesta idade vai chegar à fase adulta, se não tem outras coisas em casa, acaba por nós não o ajudarmos a esse nível. Acho que deve haver os dois lados.

EM – E agora olhando para a tua realidade, que sentido é que a escola tende a tomar?

E5 – Resultados, só. Basicamente é resultados, competição, querer o melhor possível. Acho que não interessa tanto a qualidade, sinceramente neste momento acho que eles não se preocupam tanto com a qualidade mas sim com o resultado final, com o que podem alcançar, sem ligar muito aos meios e acho que não estamos a ir no bom sentido, sinceramente.

EM – Como profissional, qual tem sido a acção do Estado na promoção da escola, na promoção da qualidade e na promoção do professor? Segundo sentidos de controlo, de regulação, de resultados ou mais no sentido da autonomia e da formação cívica?

E5 – Não sei se entendi muito bem...

EM – O que é que ele promove? Promove uma escola de resultados ou uma escola de fazer pensar os alunos?

E5 – Não, de resultados, completamente.

EM – Promove o professor que se dedique, que trabalhe no sentido dos resultados ou que trabalhe no sentido de fazer pensar os alunos?

E5 – Resultados, completamente.

EM – E promove a qualidade no sentido dos resultados ou no sentido de fazer pensar os alunos?

E5 – Não é a qualidade, sim é a quantidade... a quantidade, não é? Lá está, o ascender a notas muito elevadas, não é? E não a qualidade. Sinceramente o Estado não promove formações para os professores, não incentiva o professor a formar-se noutras áreas, não os valoriza nesse aspecto. Claro que nós temos o nosso papel mas acho que o Estado não está no bom sentido.

EM – Para sistematizar, a escola está mais ao serviço dos resultados ou está mais ao serviço da autonomização dos alunos?

E5 – Continua a ser dos resultados, exactamente.

EM – O que é a qualidade de ensino ou qualidade educativa, para ti?

E5 – Qualidade..., primeira coisa, acho que devem entender os conteúdos. Acho que essa parte é importante, acho que devem relacionar esses mesmos conteúdos com o quotidiano, com assuntos já falados, deve-se promover actividades que relacionem esses com a vida, fazer com

que eles façam trabalhos de pesquisa e que ponham em prática e que pensem em que, até que ponto aquilo os pode ajudar ou que pode de alguma forma, eles possam utilizar aquilo no seu dia-a-dia. Além disso, há sempre aquela parte de formação que é sempre importante eles terem conhecimento, não é? Pronto, basicamente..., saber estar com os outros, respeitar a autoridade porque há uma autoridade na sala de aula, que eu acho que cada vez tem vindo a diminuir. O professor já não é o que era, não quer dizer que eu acredite no papel da autoridade severa em termos de castigo, mas acho que devem respeitar o papel porque aqui há hierarquias, aqui na sala de aula há hierarquias. Isso para mim também passa pela qualidade, qualidade no aspecto que eles têm que ouvir para captarem algum tipo de informação e depois valorizar, lá está, o debate, a opinião deles. Também porque eles têm muitas vezes, têm muitas coisas que ouvem na Internet ou que pesquisam na Internet, que vêem na televisão e, também, têm alguma coisa a dizer. Acho que se deve promover o debate e, lá está, o outro lado (risos).

EM – Quais são os factores que na tua opinião podem influenciar a qualidade de ensino? E, na tua acção concreta, o que é que influencia a qualidade do teu ensino?

E5 – Programas muito extensos, falta de material nas escolas, falta de tempo, basicamente.

EM – E agora o factor que contribua, que tu aches muito importante, que contribua para a qualidade educativa? Para aquilo que tu à pouco definiste?

E5 – Um bom profissional, um bom profissional...

EM – E o que é?

E5 – Um bom profissional é alguém que se preocupa com isso tudo, com a parte dos resultados, valoriza, lá está, os conteúdos mas também o pensamento livre e autonomia do aluno, a crítica.

EM – Na tua acção concreta, achas que a qualidade está mais ao serviço dos resultados ou mais ao serviço da autonomização dos alunos?

E5 – Neste momento?

EM – Sim, neste momento. Não é aquilo que tu pensas, o que seria o ideal, são as tuas práticas, estão mais ao serviço dos resultados ou estão mais ao serviço da autonomização?

E5 – Neste momento, eu tento equilibrar mas cada vez me empurram, sinceramente, mais para os resultados, infelizmente.

EM – O que entendes por um bom professor ou um professor de qualidade?

E5 – Aquilo que eu disse há bocado..., alguém que se preocupa com quem tem à frente, com o aluno que tem à frente, com a individualidade de cada um, lá está, não é só transmitir conceitos, não é só pô-los a pensar a esse nível, é respeitar o que cada um é, respeitar a forma também de eles pensarem, ouvi-los..., não se pode chegar a uma sala de aula e só transmitir conceitos, tens que também abordar a matéria de várias formas, com vários instrumentos, de forma a captar a atenção de todos ou tentar captar a atenção de quase todos os alunos, uma vez que eles são diferentes e sendo diferentes não se pode utilizar sempre a mesma forma. Mesmo para fazer-se ouvir e para fazer captar a atenção, tem que haver o respeito, mútuo, por parte do professor em relação aos alunos mas por parte deles em relação a nós. Isso é bom, e ter uma base a nível de... conteúdos científicos porque senão não dá para transmitir uma coisa que não se sabe, não é? (risos). Tem que ter boa formação, não é? Obviamente.

EM – O bom professor não se pode cingir à transmissão do conhecimento?

E5 – Não, nem pensar. O aluno até pode, um bom aluno, um aluno que tenha objectivos bem estipulados, portanto, pode até captar, mas os outros..., porque não há só um, há muitos alunos dentro de uma sala e a gente tem que chegar a todos eles, não é? Acho que não chega isso, acho que não chega isso.

EM – Na tua prática, quais os factores que constroem a tua profissionalidade?

E5 – Constrangem...

EM – Constrangem, influenciam.

E5 – O papel, por exemplo, o papel dos pais na educação, sinceramente. Eles próprios... não ajudam o professor na sua qualidade, já que falamos de qualidade, uma vez que o que eles procuram não é que a gente... fomente, lá está, a cidadania e a autonomia mas sim procuram também... pressionar em relação aos resultados...

EM – De forma significativa?

E5 – De forma significativa. O que faz com que mesmo o professor tendo a sua..., como é que vou dizer, mesmo o professor não querendo ser influenciado por isso, acaba por, lá está, é a pressão, é a pressão... E só isso em si acho que torna o papel do professor..., se quem paga a educação dos filhos..., às vezes ficamos um bocado na dúvida se realmente estamos a ir pelo bom caminho. Não sei, acho que principalmente isso é que, depois não é só os pais é a própria... instituição, não é? Porque o professor não tem assim tanta autonomia como pensa, não é? Há a parte da direcção, da escola que pressiona para isso..., há um todo que leva um professor ao desânimo (risos), basicamente.

EM – A tua actividade é influenciada pelos resultados ou a tua actividade é mais direccionada para a cidadania, para a autonomização?

E5 – Pois, neste momento, sinceramente, cada vez é mais para os resultados. Qualquer actividade fora do normal, qualquer tempo que eu queira ter para fomentar outro tipo de discussões ou debates cada vez é menos porque... a pressão dos resultados faz com que a matéria seja dada e quanto mais exercícios depois se fizer com eles em termos práticos, escritos, melhor, quer dizer, eles acabam, lá está, por mecanizar apenas os conteúdos. Portanto, o tempo é reduzido, o programa é extenso e a pressão lá fora dos resultados, dos pais, da direcção, deles próprios..., porque o próprio acesso ao ensino superior está cada vez a pressionar mais, cada vez as notas são mais elevadas e eles sentem essa pressão, então, uma pessoa cada vez direcciona mais para esse sentido e cada vez eu, infelizmente, direcciono mais para esse sentido.

EM – Como relacionas a qualidade educativa e o bom professor? Como achas que se influenciam?

E5 – Há..., há uma mistura, não é? O professor... acaba por ter que seguir ordens ou directrizes, no entanto, também tem a sua própria forma de ver a educação. Cada vez mais, eu acho que se está a perder a qualidade do professor ou... aquilo que ele aprendeu, aquilo que ele sempre quis ser, está a ser abafado pela qualidade que o Estado nos impõe, que a escola nos impõe, a acção do professor em si.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA N° 6

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais face ao estatuto do professor como profissional e face à qualidade? Achas que as políticas actuais tendem a regular e a controlar os professores ou tendem, por outro lado, a dar-lhes mais autonomia?

E6 – Eu acho que o que eles pretendem fazer (e eles identifico o Ministério) passa por cada vez dar mais autonomia às escolas. Eu acho que temos que caminhar para uma especialização e uma especificação do ensino (e parece que é isso que eles querem fazer), ou seja, começar a direccionar o ensino para o tipo de alunos que temos à nossa frente. Eu acho que esse será o objectivo, pelo menos é o que se está a tentar implementar, porque já se vêem algumas escolas piloto com esse tipo de sistema. Se as políticas que estão a ser implementadas estão a caminhar nesse sentido? Não me parece, não me parece... Depois há aqui duas questões diferentes que são o ensino privado e o ensino público; enquanto o privado já tem, realmente, mais autonomia na escolha dos professores e nas orientações que quer seguir, o público não a tem. E, naturalmente, esta questão da avaliação dos professores é fundamental para termos cada vez mais pessoas correctas nos lugares correctos. Mas depois, às tantas, mais no ensino público, esbarramos na questão burocrática e de operacionalização como as quotas das avaliações, onde às tantas um professor não pode ter muito bom nem excelente porque já há dois ou três que têm que ter este ano, ou seja, começamos a esbarrar em determinadas situações pouco claras..., que vão de encontro à antiguidade e voltamos a cair no mesmo sistema; a pessoa afinal só progride por uma questão de antiguidade e só consegue fazer coisas novas se eventualmente tiver colegas com mais antiguidade na escola que o permitam, porque senão todos os processos são furados e acabam por não ir para a frente. No ensino privado as coisas simplificam porque existe uma entidade titular que pode eventualmente definir as suas próprias estratégias e todas as pessoas caminham pelo mesmo lado, mas depois também aí, às tantas, caímos num sistema demasiado burocrático, demasiado complexo, onde para se fazer algo de novo tem que se pedir autorização a muitas pessoas e começamos a esbarrar e a perder a vontade de o fazer...

EM – No ensino privado?

E6 – Sim, privado. Embora haja alguma autonomia na escolha de disciplinas, na construção de um horário, se quisermos fazer alguma coisa nova como introduzir disciplinas novas..., aí esbarramos com a vontade legislativa do Ministério.

EM – E em termos de qualidade, achas que o Ministério tende a pautar a qualidade por resultados, por *rankings*, por regulação ou tende a dar mais ênfase à educação cívica e à cidadania?

E6 – Em termos de ensino público e privado, se tivermos a falar numa situação de secundário, naturalmente que o secundário tem que ter sempre qualidade, o ensino tem que ter sempre qualidade, é a base de todo o sistema de ensino, mas o ensino secundário é claramente um ensino que visa objectivamente a nota e a entrada na universidade; é natural e por isso é a situação mais simples de avaliar pessoas, professores e alunos. Só que depois, muitas vezes, aquilo que nós podemos fazer confunde-se com aquilo que devíamos fazer para que isso aconteça. A grande questão que temos vindo a assistir é a seguinte: o ensino oficial estava a perder alunos porque não estava a conseguir determinados objectivos e o ensino privado estava a ganhar alunos porque estava a conseguir os ditos objectivos, ou seja, meter os alunos nas universidades que eles pretendiam. Realmente os alunos não chegam para todos, por isso, agora, estamos a assistir ao inverso: as instituições privadas a quererem pautar-se pela qualidade para se afirmarem dentro de uma população, nem que seja para um início de mercado, e as escolas públicas a não quererem perder alunos estão, às tantas, a começar a “oferecer” as ditas notas ou a facilitar o atingir dessas metas. Agora, tendo isso em conta, parece-me que efectivamente é fácil (e por isso é que existem os *rankings*) as pessoas avaliarem os professores pelas notas porque um professor que dê boas notas é naturalmente um professor agradável, é naturalmente um professor que os alunos não vão criticar, que os pais não vão criticar, que os colegas não se vão chatear, porque as coisas vão correr bem e, então, é fácil dar-lhe um muito bom. O professor que seja exigente (e o exigente aqui quer dizer exigente de acordo com alguma coisa), o professor que goste de ensinar, que goste... que os alunos aprendam e que saiam daqui com alguma coisa concreta..., é mais fácil criar inimigos, é mais fácil que o aluno não goste, é mais fácil que o pai se vá chatear porque em vez de um 15 deu um 14 ou em vez de um 16 deu um 15. Então, aqui começamos a entrar, lá está, em relação ao secundário, na questão da avaliação das notas e aí pesa muito, por isso não é fácil no secundário... distinguir ou separar as duas coisas. Em termos de políticas e em termos de

directrizes que o Ministério está a implementar, directamente elas não vão nesse sentido, de avaliar pelas notas ou pelas classificações, mas também não vão contra, ou seja, deixam ali um bocado aquilo em aberto e deixam ao livre arbítrio de quem está a avaliar perceber quais são os critérios que querem introduzir; é muito difícil na minha opinião e acho que essa é que é a grande questão. Em termos de avaliação dos professores, o professor pode ser um excelente professor dentro da sala de aula e quem está de fora não consegue perceber isso porque não vai lá para dentro e o professor pode ser um péssimo professor dentro da sala de aula e mais uma vez ninguém consegue perceber isso, tudo vai depender, às tantas, da empatia que cria com o aluno. O nosso feedback é o feedback externo, não o interno, por isso torna-se complicado.

EM – Na tua opinião, quais são as finalidades e as funções da escola em geral e da escola privada em particular?

E6 – Eu não vejo mas gostava de ver... a escola como um todo e como um serviço mais global e mais completo.

EM – Na tua acção concreta não vês?

E6 – Não vejo por determinados condicionalismos e, às tantas, por não ser o padrão. Se nós quiséssemos, lá está, iríamos ter que entrar por uma autonomia maior, iríamos ter que entrar por um nicho de alunos chamado mercado, neste caso no privado, que se identificasse com esta política (e isto é uma política). Muitas outras se poderiam seguir, muitas orientações se poderiam seguir, mas acho que a escola não deveria ser só o ensinar as matérias, deveria ser um preparar para a vida. Nós vemos que a maior parte dos alunos chega às universidades e não está nada preparado para aquilo, hoje em dia vemos cada vez mais alunos a saírem das universidades com o curso e do curso percebem pouco, ou seja, estamos a ensinar para as estatísticas e não estamos a ensinar para a vida. Por isso, eu acreditaria muito mais numa escola global onde claramente abordassem as matérias, que são importantíssimas e se calhar algumas com cargas horárias excessivas porque há muitas que as têm, e preparassem muito mais de uma forma real. E aí acredito, por exemplo, em algum complemento, vamos chamar-lhe lúdico-pedagógico, como expressões dramáticas, como o desporto mais associado, como as aulas em si mais práticas, realmente as Biologias, Químicas e Matemáticas, onde os miúdos conseguissem associar a matéria dada à vida, à vida prática e conseguissem criar raciocínios lógicos. Acho que aí sim começaríamos a preparar os alunos efectivamente, primeiro para

perceberem se realmente querem tirar o curso, depois para tirarem o curso e depois para seguirem para a vida laboral. Assim parece-me que é um ensino demasiado teórico, pouco prático e pouco realizado.

EM – No meu trabalho, defino a escola em três espaços: o espaço empresarial associado à eficácia, à eficiência, à produtividade (são as características e os valores de uma empresa); o espaço mercantil associado à competição e à satisfação das expectativas do aluno; e o espaço da cidadania associado ao preparar para a vida. Na tua acção concreta, como coordenador, a escola tende para um espaço mais empresarial, mais mercantil ou mais para a cidadania?

E6 – O espaço de cidadania..., acho que seria este o espaço que deveríamos efectivamente desenvolver, nós e toda a gente, mas não acredito porque é a parte mais complexa da educação, e, realmente, se entrássemos pela vertente da cidadania... estaríamos nós próprios a desbravar o caminho e a dizer é por aqui. Isso poderia ser um sucesso, poderíamos ser um caso de estudo, os famosos *Case Study* (risos), mas, realmente, de uma forma cuidada e, às tantas, com metas definidas, teríamos que... perceber até que ponto poderíamos seguir esse caminho ou não. Todas as escolas são instituições de utilidade pública e aí sim estaríamos a fazer uso às instituições de utilidade pública. As outras duas, eu acho que, enquanto escola privada, se identificam com aquilo que a escola tem como obrigações, vá lá, ou como orientações, isto é, a competição e a satisfação do aluno estão sempre presentes, ou seja, o aluno tem que se sentir satisfeito em cá andar porque isto é uma instituição privada e o aluno tem livre escolha de cá andar ou não; por isso, ele tem que se sentir satisfeito e por natureza há sempre uma competição associada entre os alunos, que se for uma competição saudável é interessante mas nós já assistimos aqui a alguns casos em que ela não o é... e o nosso papel seria também transformar isso numa competição saudável, ou seja, onde os miúdos pudessem sentir-se mais satisfeitos cada vez que tivessem melhor nota. A outra situação do espaço empresarial, o facto da escola ser privada, acho que faz com que isso aconteça, não é? Nós temos que ter um rácio de eficácia, temos que ter bons *rankings* e o profissionalismo tem que estar assente não só no sentido empresarial (sobretudo porque temos que olhar para isto numa vertente economista que visa o lucro, claro como a água) mas também no sentido educativo, por isso, o sentido empresarial acho que sim. Em termos de ensino público, o espaço empresarial não se deveria aplicar; o sentido empresarial e o ensino oficial juntos não me parece de todo lógico (risos) mas existe porque depois sabemos que se as escolas não têm determinadas quotas não recebem

determinadas verbas e têm que diminuir a qualidade uma vez que já não podem contratar os enfermeiros, não podem contratar os psicólogos. Depois, isto acaba por ser um ciclo vicioso..., todos os espaços acabam por necessitar de mais alunos para atingir determinados fins e depois entramos dentro da competição. Agora, claramente, são os dois espaços que eu não queria (risos) com que nós nos identificássemos mas acho que são aqueles com que nós nos identificamos.

EM – Entrando na questão da qualidade, para ti, o que é a qualidade, uma educação de qualidade ou um ensino de qualidade?

E6 – Acho que voltámos àquela questão da escola global. O ensino de qualidade, naturalmente, porque nós nos regemos sob as leis do Ministério e sob as normas do Ministério, tem que visar o ensino das matérias e essas matérias têm que ser dadas com qualidade. A qualidade passa, na minha opinião, não pelos miúdos decorarem mas por perceberem o que se está a falar. Se os exames nacionais, hoje em dia, vêm na perspectiva do relacionar, do apelar ao conhecimento abstracto e não àquele conhecimento concreto, acho que os miúdos têm que cada vez mais conseguir perceber, pensar, raciocinar e não decorar. Em relação às matérias será esta a vertente da qualidade. Como os professores o vão fazer? Acho que aí podemos dar alguma liberdade às pessoas para, dentro de um leque de metodologias, as utilizarem de acordo com a sua personalidade e como se sentirem mais à vontade... Em relação a um conceito de qualidade mais abrangente, de escola (acho que faltava esta questão), não passa só pelas matérias, não pode passar só pelas matérias porque o ensino é muito mais do que isso. Hoje em dia, passamos mais de 12 horas com os miúdos, há miúdos que entram aqui às oito e podem sair perfeitamente às oito da noite e, neste sentido, não seriam só as matérias, teria que ser o dia-a-dia, teria que ser a formação do aluno como pessoa e como ser, que também poderia estar inerente ao processo de ensino.

EM – Como coordenador do ensino secundário, como percepcionas o sentido de qualidade da escola?

E6 – Como coordenador preocupa-me... porque vejo as pessoas demasiado preocupadas com as notas, vejo as pessoas demasiado preocupadas com os exames e pouco preocupadas com o resto, mas também sinto que, neste momento, é uma preocupação que não vai dar grandes frutos. Porquê? É impossível lutar contra a maré, neste momento, não é? (risos)

EM – Na tua opinião, quais são os factores que mais condicionam a qualidade de ensino?

E6 – Os factores que mais condicionam a qualidade de ensino passam sobretudo pela pressão em termos de avaliações. Acho que o facto de as pessoas se sentirem pressionadas, não só pela estrutura da escola mas pela sociedade em si..., em ter bons resultados condiciona o seu trabalho e não permite a implementação de novas situações que até poderiam ser benéficas para todos; para mim, é um dos factores que mais contribui para o insucesso, para uma menor qualidade. Depois, também me parece que é a falta de tempo..., falta de tempo de preparação; hoje em dia, poucos devem ser os professores que só têm uma actividade, isso retira-lhes tempo de preparação de pensamento, no fundo, e faz com que, naturalmente, quem saia prejudicado acabe por ser os alunos, e a menor qualidade acaba por vir ao de cima. Mais uma vez à excepções... mas estamos a falar no geral.

EM – Na tua opinião, enquanto coordenador, os professores tendem a favorecer uma qualidade voltada mais para os resultados ou mais para o preparar para a vida?

E6 – Claramente para os resultados.

EM – O que entendes por professor de qualidade ou bom professor?

E6 – Para mim, a qualidade é um pré-requisito. Em termos de matérias... incomoda-me falar de um professor que não tem qualidade porque aí não é professor; portanto, para mim, o professor tem que ter qualidade de ensino, tem que ser conhecedor e dominador de todas as matérias (as quais está habilitado para leccionar). Por isso, essa questão nem se põe... Eu ponho mais a qualidade do professor depois no extra, no global, ou seja, na capacidade que efectivamente tem em, primeiro, transmitir as matérias, pode saber muito e não conseguir transmitir (mas isso acho que faz parte do pré-requisito), na empatia que consegue criar com os miúdos e no tal preparar para a vida, que acho que é fundamental porque, lá está, falarmos de um professor que não tem qualidade é falarmos de um professor que nem cá deveria estar, nem deveria dar aulas aqui ou em qualquer lado, por isso, acaba por ser um pré-requisito. Quem quer estar na carreira docente têm efectivamente que ter estas qualidades.

EM – Que factores é que condicionam o desenvolvimento da tua actividade, da tua profissionalidade?

E6 – Enquanto professor, a minha facilidade passa por desenvolver e reger as minhas próprias metodologias e regras, o que simplifica muito as coisas, não é? A grande dificuldade que nós temos em desenvolver o nosso trabalho vem, às tantas, com aquelas questões pré-feitas do ensino particular, da escola em particular, em que... a Educação Física não pode estragar as médias aos meninos, em que no ensino particular os alunos têm de tirar melhores notas porque estão a pagar; acho que são estas questões da sociedade, não são dos miúdos são da sociedade, os tais mitos, que condicionam mais a nossa actividade e que às vezes levam... a que a gente tenha vontade de soltar a revolta, aquilo que vai dentro de nós, mas a gente controla-se um bocadinho (risos) porque quando nos toca a nós é fácil controlar, é fácil gerir as emoções e é fácil perceber até onde podemos ir... Enquanto coordenador, acho que basicamente é o mesmo mas agrava-se o problema, uma vez que, o grande problema de gerir pessoas e de gerir recursos humanos é que não somos nós que gerimos as emoções deles e por vezes as pessoas têm reacções menos pensadas e a quente, que se podem entender dentro de determinados meios e dentro de determinados contextos mas que quando separados destes fica complicado e... é o apagar fogos.

EM – Para sistematizar este ponto, na tua qualidade de coordenador, como percepcionas o sentido da profissionalidade docente?

E6 – Como coordenador..., embora (risos) acredite que deveria ser ao contrário, deveria ser uma situação de pautar para a vida e os resultados viriam em seguimento disso, acho que não é assim que acontece, de todo, porque as pessoas estão condicionadas à avaliação externa... Voltando àquela questão da avaliação, uma vez que a avaliação não é interna e que não consegue aferir concretamente a aula em si, tem que se aferir através de resultados e nós sabemos que ainda por cima são resultados de terceiros, ou seja, dos alunos, isto começa a entrar numa complexidade e a avaliação dilui-se no sentido de não se conseguir aferir concretamente o que é; passa a ser classificação em vez de avaliação, claramente.

EM – Como relacionas o bom professor e a qualidade de ensino? Achas que há aqui uma relação de verticalidade, uma leva à outra, ou achas que há uma relação de horizontalidade?

E6 – Lá está, eu acho que um bom professor não leva obrigatoriamente a um bom ensino...

EM – Não leva obrigatoriamente?

E6 – Não, acho que não leva obrigatoriamente. Não leva obrigatoriamente porque, lá está, o que é um bom professor num contexto de oito professores, não é?

EM – E de forma isolada?

E6 – De forma isolada acho que sim, um bom professor consegue fazer um bom ensino. Pressuponho que seja um professor que crie empatia, que seja uma pessoa empenhada, não só com conhecimentos mas que consiga transmitir esses conhecimentos. Pressupondo isso, acho que de uma forma isolada sim mas realmente a educação é muito mais do que isto, até a maneira como as pessoas estão organizadas num grupo, às tantas são 6 ou 7 professores dentro de um grupo de turma e é fundamental uma articulação entre todas as disciplinas e entre todos os professores porque em tudo na vida não há nada isolado, as coisas interligam-se... Voltando àquele pensamento abstracto, que é o que se está a tentar implementar através dos exames, agora o problema é que só se está a tentar implementar através dos exames e depois os meninos não estão preparados (risos), má notícia..., mas passa por aí porque às tantas a Biologia não tem sentido sem a Física e sem a Matemática... É mais uma vez aquele velho chavão do desporto que “A soma das partes não faz um todo.”.

EM – Como é que tu articulas a qualidade e a profissionalidade com os sentidos da escola? Pensas que a qualidade e a profissionalidade, que tu constatas, tendem a favorecer a construção da escola no sentido da preparação para a vida, no sentido mercantil ou no sentido empresarial?

E6 – Eu acho que o sentido da escola... vai da estrutura directiva. É uma questão de orientação, é uma questão de princípios... aos quais os professores com qualidade e profissionalismo se ajustam, efectivamente. Se a escola possuir determinada metodologia e determinadas orientações, um bom professor ajusta-se... a qualquer situação, acho eu. Depois passa por uma vontade da estrutura em alterar o percurso, ou seja, em alterar os objectivos aos quais a escola se propõe porque acho que os professores, e identifico aqui um grupo interessante de professores dentro destas qualidades, até se encaixariam perfeitamente numa escola mais global, por isso, acho que a articulação existe, a qualidade e o profissionalismo têm que existir, mas depois o sentido da escola terá que ser a estrutura a orientar, a abrir e a delinear o caminho, e aí sim, acho que a articulação é perfeitamente possível e até lógica.

EM – Neste momento, essa articulação tende para que campo?

E6 – Para o mercantil, claramente. Acho que são essas as indicações e exemplo disso é a importância que se dá aos *rankings*; e os *rankings* são cegos, dizem o que dizem.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA N° 7

EM – Em termos gerais, como caracterizas as actuais políticas educativas do governo face ao professor e face às orientações para a qualidade da educação? Isto é, consideras que essas políticas tendem mais para a regulação, para os resultados ou tendem mais numa perspectiva de preparar para a vida, preparar para a cidadania e para a autonomia dos actores educativos nomeadamente professores e alunos?

E7 – Não. Nitidamente não acho que haja uma grande preocupação com aquilo que vai ser o futuro da pessoa. A grande preocupação é realmente a certificação, é essencial, rapidamente, fazer com que uma sociedade que em termos europeus é um pouco atrasada, em termos académicos, rapidamente tenha formação e certificação necessária para podermos estar ao nível do que é hoje uma Europa abrangente. Acho que a grande preocupação é esta. Além disto, mais grave ainda, na minha opinião, eu creio que os últimos 10, 15 anos que são anos marcadamente... vocacionados, essencialmente, por uma ordem, por um império quase científico, onde as ciências exactas, as ciências naturais são dominantes, vão fazer com que haja um certo desprestígio daquilo que são as ciências humanas em detrimento deste tipo de ciências. E o que é que vai acontecer? Isto para explicar porque é que eu acho que a qualidade do ensino não é aquela que deveria ser. Isto vai acontecer o quê? Vai acontecer que aqueles que são os melhores alunos, aqueles que são os alunos melhor preparados, vão escolher cursos científico-tecnológicos, não vão querer ficar no ensino porque o ensino não é prestigiante, pelo contrário, é desprestigiante e, como tal, vão ocupar outro tipo de actividades, ficando as actividades ligadas à docência para aqueles menos preparados, se calhar que nem era a profissão que queriam... mas é a profissão que agarraram e que puderam e, portanto, a qualidade do ensino dos últimos 10, 15 anos reflecte um bocado isto. Daí, na minha opinião, e tendo esta perspectiva e o facto de ter acompanhado e ter visto com quem eu comecei a trabalhar, ter-me apercebido que a qualidade tem vindo a diminuir, bastante. Isto no geral, como é óbvio aparecem casos particulares, tem a ver um bocado com esta perspectiva, com esta

forma de..., essencialmente, separar muito aquilo que são as áreas científico-tecnológicas e as áreas humanas.

EM – O Estado tende a promover uma escola, um professor e uma qualidade para as estatísticas ou tende a preocupar-se com a formação do indivíduo?

E7 – Não..., não me parece. Essencialmente a prioridade é... estatística, a prioridade é mostrarmos à Europa que realmente estamos a conseguir acompanhar e que estamos lá e que justifica-se o investimento que estamos a fazer, a preocupação não é a preocupação humana. Se a preocupação fosse a preocupação humana, o primeiro trabalho de base a ser feito, na minha opinião, para já era recuperar o prestígio que o ensino teve há uns anos atrás que neste momento não tem, tinha-se que recuperar isto. E, segundo, olhar para a formação daqueles que vão ser os futuros professores e dotá-la não só de mecanismos meramente teóricos ou mecanismos meramente científicos mas também de mecanismos que promovam, precisamente, todo um conjunto interdisciplinar que lhes permita ser melhores docentes, melhores professores, no futuro. Portanto, eu acho que isso não acontece, infelizmente.

EM – Na tua opinião, quais devem ser as finalidades e as funções da escola?

E7 – A escola surge, na minha opinião..., a escola não substitui o papel dos pais mas a escola surge como um complemento ao papel dos pais. E neste sentido..., eu creio que a escola teria de ser o complemento disto, sendo o complemento disto, deveria ser essencialmente pautada por uma série de princípios. A formação do Ser Humano na sua totalidade passa por exigência, passa por rigor, passa por estimular a criatividade, por estimular a capacidade crítica ..., fazendo com que a aprendizagem não seja apenas uma mera memorização de conhecimentos, que eu acho que isso está a acontecer um bocado outra vez no nosso ensino, mas que seja também um estímulo constante daquilo que é a curiosidade, a necessidade de querer mais, saber mais e à não cristalização que é aquilo que aparece um bocado. Quer dizer, os miúdos sabem muito de uma determinada matéria por exemplo, ou de um determinado assunto porque memorizam, mas não têm nenhuma formação complementar, quando se lhes pede uma opinião crítica sobre determinado assunto eles não conseguem ter. Portanto há um certo vazio.

EM – E numa escola privada, consideras as mesmas preocupações, os mesmos princípios?

E7 – Eu não separo a escola privada da escola pública, julgo que os princípios do que é a formação escolar têm que ser os mesmos.

EM – Pensas que esta escola se pauta mais por princípios empresariais, por princípios mercantis ou por princípios de cidadania?

E7 – Eu acho que é assim..., acho que pode haver um propósito e esse propósito ser..., a intenção ser o lado mais humano e o lado mais complementar. Na prática, o lado mais económico acaba por prevalecer.

EM – Neste sentido, a escola tende a enfatizar os resultados em detrimento da formação para a consciencialização crítica do indivíduo e da formação do indivíduo?

E7 – Sim.

EM – O que é para ti um ensino de qualidade? Como é que tu o defines?

E7 – Um ensino de qualidade...

EM – Ensino de qualidade, educação de qualidade.

E7 – Eu há bocado estava a dizer que a escola acaba por ser um complemento da educação... e eu acho que é fundamental que a escola actue no sentido de corrigir determinados defeitos muitas vezes da educação essencialmente porque, que é que acontece? É obvio que não podemos pedir, às vezes, a alguém que não foi alvo de uma educação equilibrada, que depois a escola corrija todos estes factores, agora provavelmente a duas, três gerações conseguiremos fazê-lo, não é? E nesse sentido, essencialmente, a escola tem que promover o respeito pelo outro, acima de tudo..., tem que promover... o respeito pela diferença porque, é assim, tendemos a normalizar o que é um perigo hoje em dia. O respeito pelo outro, o respeito pela diferença, intensificar tudo aquilo que tenha a ver com a curiosidade científica, com a ambição. Eu costumo dizer aos meus alunos no início do ano que uma coisa que eu quero deles é a ambição, não é uma ambição desmesurada, ou seja, eu entendo que eles não se podem satisfazer com determinados resultados, se há uma meta para atingir, essa meta tem que ser possível de alcançar, mas isso passa também por uma necessidade de querer mais, uma necessidade de não se acomodar aos resultados. É um bocado isso que acho que a escola também tem que promover, tem que dizer aos alunos que é possível chegar lá e é possível

chegar lá e, agora, para poder chegar lá tem que lhe dar as armas para isso, como é lógico, não substituindo o papel dos pais porque os pais depois têm um papel complementar na forma como os filhos vão preparar as suas aulas, na forma como eles acompanham o próprio rendimento escolar do aluno. A escola tem que passar no fim ao cabo esta mensagem, não só para o aluno mas também para o próprio educador, neste caso, para os pais que estão em casa e que complementam o modelo educativo. Se isto for possível, ou seja, se estes princípios forem os princípios orientadores do processo educativo, a exigência, o rigor, a curiosidade, a insatisfação, a capacidade crítica, eu acho que é possível fazer uma escola de qualidade. E temos alguns exemplos de escola de qualidade em Portugal porque quando temos *rankings* nacionais já há uma série de anos para cá que aparecem sempre as mesmas escolas em primeiro plano, é porque estão a fazer um bom trabalho, com turmas mais pequenas certamente, provavelmente não criando aquilo que também acho que é um perigo, as turmas têm que ser heterogéneas, as turmas não podem ser criadas pensando apenas no elemento competitivo feroz, caso contrário, acabamos por estar a criar diferenças entre a própria comunidade escolar, que eu acho que é um erro..., provavelmente, o que se tem é que compensar aqueles que têm mais dificuldades.

EM – E nesse sentido, pautas a tua actividade por uma qualidade atendendo aos resultados ou atendendo à criatividade e ao espírito crítico?

E7 – É óbvio que..., é assim, não vamos ser líricos..., os resultados são importantes e são muito importantes porque são os resultados que nos permitem que esta escola continue a trabalhar, que esta escola continue a ser procurada e com que nós tenhamos trabalho, portanto, vamos ser realistas quanto a isto. Agora, para se obter determinados resultados não temos obrigatoriamente, na minha opinião, de descer de nível, pelo contrário, eu acho que é possível as duas coisas. E aquilo que eu faço e por isso é que para mim não há grande constrangimento entre a minha opinião pessoal e aquilo que eu entendo que devo fazer, aquilo que eu faço é isto: parte das minhas aulas estão vocacionadas para alcançar determinadas metas e, neste caso, são os resultados especificamente; e trabalho objectivamente para isso e tenho sempre, por exemplo, vou-te dar o exemplo da Psicologia que são três vezes por semana, tenho sempre uma parte das aulas, vamos imaginar, uma em três para precisamente actividades complementares, promovo aquilo que eu quero e que eu entendo que deve ser a formação de um aluno que é, por exemplo, o recurso a meios audiovisuais, documentários, filmes que os obrigam a relacionar a

matéria..., trabalhos de investigação, e creio que consigo. Consigo, muito honestamente, consigo fazer aquilo que eu entendo ser o necessário para conseguir aquele equilíbrio entre a necessidade de se atingir determinados resultados e aquilo que eu entendo que deve ser uma formação global do aluno.

EM – E, na tua acção concreta, quais são os factores que mais condicionam ou que tendem a condicionar a tua perspectiva de qualidade e de forma de estar?

E7 – Essencialmente é como estávamos a falar, tudo tem a ver com a formação de base, com o processo, como as pessoas foram educadas. Aquilo que nós assistimos nos últimos anos é que estamos perante um tipo de gente, de alunos..., que são o reflexo da forma como os próprios pais foram criados. Então o que é que, na minha perspectiva, está a acontecer? Está a acontecer que se os próprios pais foram criados e já são de uma geração que já não teve grandes dificuldades económicas e, portanto, foi habituada, de certa forma, a verem satisfeitas quase todas as suas necessidades, os filhos mais do que isso, ou seja, hoje em dia é-lhes exigido muito pouco e é-lhes dado monetariamente ou financeiramente, materialmente um conjunto de coisas e quase que não lhes é recusado. Aliás, os próprios pais quase que têm vergonha se não forem capazes de dar, em vez de lhes passar a ideia de que não é possível dar tudo..., que as coisas têm que ser conquistadas, que as coisas envolvem sacrifícios, envolvem dificuldades, envolvem esforço e que... nem tudo cai do céu de uma forma, assim, aleatória. Ora, deparando-se com este tipo de aluno que está preparado, foi preparado desta forma, durante o seu processo, os seus primeiros anos de vida, vamos ter alunos que não estão muito dispostos, muitas vezes, a grandes resistências, neste caso, a terem capacidade de sacrifício, a terem que se esforçar, a terem que investigar, a terem que lutar pela nota. Muito mais sendo ensino privado, onde eles muitas vezes chegam aqui com a ideia de que o facto de estarem a pagar já lhes permite atingir determinados resultados. Ora..., há que lutar contra este tipo de alunos neste sentido, por isso é que eu acho que o processo educativo familiar é fundamental, para que estas resistências sejam mais facilmente ultrapassáveis. Quando elas não são tão facilmente ultrapassáveis, então, vamos deparar com algumas dificuldades como é óbvio, e daí alguns conflitos que muitas vezes se geram entre aquilo que nós pensamos que tem que ser o modelo, pelo menos o modelo equilibrado, e o modelo de facilitismo a que ele foi habituado e que ele, provavelmente, muitas vezes não vai compreender e vai entrar em ruptura por causa disso.

EM – Na tua acção concreta, tu tendes a tentar o equilíbrio?

E7 – Entre os resultados e a formação global, claro que sim.

EM – O que é, para ti, um bom professor ou um professor de qualidade?

E7 – Acima de tudo, acho que um professor de qualidade tem que ser alguém que está eternamente insatisfeito com o trabalho que faz. Eu acho que nós, como em qualquer profissão, temos tendência a cristalizar e com o passar dos tempos a cristalizar cada vez mais, e tornámo-nos pessoas mais herméticas, mais fechadas. Eu acho que não, acho que tem que haver estímulos constantes e é isso que eu tento pôr de alguma forma... no meu trabalho também diário, ou seja, todos os anos estou sempre a ver o que é que posso fazer de novo, independentemente de sentir que as coisas estão bem preparadas, que as aulas já estão bem preparadas, que os resultados até foram muito bons no ano anterior. Eu entendo que é sempre possível fazer melhor, quanto mais não seja tentar dar aos meus alunos um conjunto de recursos diferentes, que lhes permita também encarar as coisas de uma forma ainda muito mais positiva, e tentar encontrar que as aulas não sejam... apenas um mero repositório de conhecimentos, que muitas vezes se torna extremamente cansativo, fatigante. Não sendo a minha disciplina, no caso da Psicologia, uma disciplina de exame nacional, mais me permite fazer isto como é óbvio, tentar encontrar um equilíbrio entre as duas partes e muitas vezes compensá-los, em especial no final da semana, já de alguma carga... científica exagerada até que vem das outras disciplinas. Pronto, e acho que se consegue fazer isto de uma forma bastante equilibrada.

EM – Qual o sentido com que pautas a tua acção concreta?

E7 – Eu acho que é possível, eu continuo a dizer, eu acho que é possível encontrar um ponto bastante equilibrado entre os resultados que são necessários atingir e uma formação geral que me parece que tem que ser abrangente.

EM – Em todas as disciplinas, mesmo as que são...?

E7 – Eu acho que sim, eu acredito que sim, agora atenção...

EM – Que são abordadas por exame nacional?

E7 – Acho que sim, agora atenção ao que te vou dizer. Eu acho que, muitas vezes, o procurar uma formação complementar também dá muito trabalho e as pessoas acomodam-se, então, a todo um conjunto de coisas que já estão sistematizadas, que já estão preparadas, e, pura e simplesmente, optam por aquele tipo de modelo, uma vez que já de si também tem uma carga de trabalho bastante grande, uma carga horária bastante grande. Agora aquilo que eu te disse há bocado, tudo tem a ver com a forma como nós encaramos a nossa profissão, se encaramos a nossa profissão como algo mais e gostamos mesmo muito daquilo que fazemos, então vamos tentar fazer algo mais do que isto e não ficar por esse modelo que nós sabemos que, às vezes, é um modelo de sucesso, mas que é possível complementá-lo com mais alguma coisa. Eu acho que é sempre possível, agora também tenho noção que dá muito mais trabalho e que há muitas pessoas que não estão dispostas, se calhar, a ter esse muito mais trabalho.

EM – Na tua acção concreta, quais são os factores que mais condicionam a tua profissionalidade?

E7 – É assim, aquilo que eu vou notando mais difícil por parte dos miúdos todos os anos, quando estou com eles, é um bocado aquilo que eu te dizia, há resistências que são criadas pela forma, pelo modelo educativo que eles tiveram, modelo educativo neste caso os próprios pais. Esta ideia de que as coisas são muito fáceis, que hoje é fácil alcançar as coisas, acho que é o principal problema porque é aquilo que eu te disse, quem foi educado desta forma e educado a não encontrar resistências, a não encontrar dificuldades, provavelmente, não vai perceber quando alguém lhe coloca as primeiras dificuldades e lhe tenta passar uma mensagem de que as coisas não vão ser sempre fáceis na vida. O que eu tento dizer aos meus alunos é que hoje não chega ter um curso, é preciso ter algo mais do que um curso para ser diferente dentro do curso, porque o mercado de trabalho está cada vez mais selectivo e atendendo até à dificuldade de colocação no mercado de trabalho. E, realmente, ou eles têm mais ambição, que tem que ser criada, tem que ser estimulada, e tentam algo mais dentro do próprio curso que estão a fazer (formações complementares, formação dentro daquela área) ou, então, vão ser mais do mesmo no mercado de trabalho. Portanto, agora é muito difícil de, às vezes, tentar explicar isto a quem durante 15, 16, 17 anos não encontrou dificuldade nenhuma e que acha que a vida vai ser toda assim. Portanto, essa é a principal resistência, ou seja, uma resistência que tem a ver com todo o modelo que nos últimos 10, 15 anos tem vindo a ser criado e que me parece que, provavelmente, até é fruto das conjunturas que estamos a viver, é um modelo que

se calhar vai ser alterado e se calhar a conjuntura que estamos a viver até vai ser importante para nos ajudar a mudar este tipo de modelo.

EM – Como professor, o que tem condicionado a tua acção no sentido de reforçar e concretizar a qualidade?

E7 – É assim, quer dizer..., é um bocado aquilo que eu te disse. O império dos números, o império dos resultados... condiciona sempre, é algo que condiciona sempre aquilo que nós muitas vezes idealizamos fazer e aquilo que nós fazemos na prática. Agora também é aquilo que eu te disse, é possível arranjar aí um ponto de equilíbrio, não redutor e tendendo a demarcar uma parte de outra. Esse para mim é a principal dificuldade, ou seja, muitas vezes vivemos entre dois pólos que não podem ser pólos distantes, quer dizer, temos que conseguir aproximá-los e conseguir encontrar aí, então, um ponto equilibrado. Essa para mim é a principal dificuldade. De resto, à escolas que se podem queixar de infra-estruturas, de não ter meios para, nós temos felizmente, temos os meios que eu acho que são necessários em termos físicos e em termos instrumentais para se trabalhar. É óbvio que é sempre possível ter melhores meios, não estou a dizer que não, não estou a dizer que não gostava de ter um quadro interactivo, não estou a dizer que não gostava de ter um projector fixo na sala..., não te vou dizer que não gostava de ter outras ferramentas, claro que sim..., e acho que a escola que nos tem dado, pelo menos, as ferramentas necessárias para trabalhar. Essencialmente é isto..., as principais dificuldades estão no problema dos números, da frieza dos números a apresentar no final do ano, e naquilo que eu te falei há bocado, ou seja, no facto de nós encontrarmos hoje um modelo de aluno que não compreende muito bem quando lhes é exigido fazer as coisas com algum sacrifício.

EM – Como é que tu relacionas a qualidade do ensino e o bom professor?

E7 – Eu acho que a qualidade do ensino acaba por ser um reflexo daquilo que é o trabalho de um bom professor. Também acho que alunos que são bem formados acabam por estimular também quem está à frente na sala de aulas e por isso é que eu acho que esse trabalho de base dos pais é fundamental, ou seja, quando nós estamos perante um conjunto de alunos que pode ser deficitário em termos de conhecimentos científicos mas se foi do ponto de vista educativo bem formado, em termos de formação de valores, em termos daquilo que deve ser um protótipo de um aluno (está preparado, está ávido de conhecimento, está preparado para investigar, é solícito a qualquer coisa que lhe é colocado), muito provavelmente, vai ser muito mais

estimulante para quem está a ensinar e é possível criar aqui um intercâmbio extremamente interessante. Agora quando tudo são dificuldades, quando tudo são resistências, é muito mais difícil de passar a mensagem, como é óbvio.

EM – A qualidade e a profissionalidade tendem a valorizar uma escola como um espaço mais de eficácia, de satisfação dos alunos, de estatística ou tende a valorizar um espaço mais de consciencialização crítica e humanização do próprio ensino?

E7 – Não, é o primeiro caso, nitidamente, a primeira situação que me colocaste. Está em causa realmente a eficiência, a satisfação do aluno, e não tanto a satisfação do próprio professor, a procura crítica, a procura em termos de insatisfação que eu acho que é necessária, quer por parte do professor quer por parte do aluno. Acho que a escola está dirigidamente mais vocacionada, mais orientada..., se calhar também é um pouco daquilo que estávamos a falar há bocado, eu estava a dizer que se calhar esta conjuntura económica vai fazer com que obrigatoriamente os próximos anos nos tragam um tipo de aluno diferente, um tipo de aluno que sente que realmente as coisas não são fáceis, que vai ter que lutar pelas coisas. Por outro lado, também temos que perceber que quem dirige uma escola, neste caso uma escola particular, neste caso o que é que está a acontecer? Estamos a viver uma crise económica grande, a procura diminui. E que muitas vezes a escola esteja aqui com um grave problema de conseguir encontrar um equilíbrio, um equilíbrio razoável entre as coisas, e, nesta altura, cada vez mais, acho que também há o risco de se promover mais os números e a satisfação do próprio aluno em detrimento daquilo que possa ser a qualidade. Esse é o risco que eu sinceramente não quero ver, não quero ver acontecer, mas acho que é um risco... real, muito real.

EM – Até que ponto é que este risco condiciona as tuas práticas?

E7 – É assim..., não condiciona a partir do momento em que eu não aceito qualquer tipo de ingerência na forma como eu trabalho. A partir do momento que eu deixar... que isto se torne uma prioridade na forma como eu trabalho, então, provavelmente, vamos entrar num processo de ruptura porque eu conhecendo-me como conheço e atendendo aos princípios que eu acho que são fundamentais e que orientaram sempre, nortearam a minha vida, seria incapaz de ceder a uma situação destas, muito honestamente.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 8

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade da educação? Pensas que as políticas se preocupam mais com as estatísticas e os resultados ou se preocupam mais com a autonomia dos professores e com a formação para a vida dos alunos?

E8 – Posso estar enganada mas segundo o meu ponto de vista, acho que as políticas estão mais orientadas para os resultados, para os *rankings*, para mostrar que Portugal tem um alto nível de pessoas licenciadas, doutoradas, do que propriamente para orientar o professor, que também precisa de ser orientado para a nossa sociedade, e orientar o aluno e prepará-lo para a vida.

EM – E achas que estas últimas políticas controlam mais o professor ou dão-lhe mais liberdade?

E8 – Controlam. Cada vez mais temos um caminho mais estreito em que, por um lado, acho que necessitamos de ter as nossas directrizes para nos orientarmos, mas também acho que já somos adultos e com a experiência da vida vamos começando a conhecer melhor os meandros da profissão, e podíamos ter um bocado mais liberdade para podermos implementar as nossas próprias ideias.

EM – Quais são as funções e as finalidades da educação e da escola? O que é que tu achas que são as principais funções e as principais finalidades?

E8 – Eu vejo um bocado por duas vertentes. Uma escola, um local para a aprender e é aqui que eu divido. Primeiro, aprender em termos científicos, ou seja, um local onde o aluno adquire ciência e saber e um local para o nosso cérebro fazer ginástica e cada vez mais ir absorvendo informação para crescermos. Mas também acho que tem que ser um local, não é que a família ou a casa não existam, onde eles também possam ver o que se deve e não deve fazer e, assim, orientá-los em termos cívicos. Eu acho que só a própria forma de estarem na sala de aula, o facto de estarem de boné, o facto de serem mal-educados, tudo isso a escola também tem um papel fundamental porque como eles passam grande parte do tempo na escola, também têm que levar daqui outros saberes que não só os científicos. Por isso, acho que a escola é um local para aprender, para receber informação académica, mas também para receber informação cívica.

EM – E a escola privada tem as mesmas...?

E8 – As mesmas. Eu nunca, como disse, nunca fui professora antes de vir para esta escola, portanto, não tenho percepção do público. Fui aluna sempre toda a vida do público e... julgo, pode ser que um dia volte atrás mas acho que não, que se fosse professora no público tinha exactamente as mesmas atitudes e a mesma maneira de pensar que tenho no privado. Neste caso, não sei se a pergunta era para aí orientada, do género, o privado ainda poder ser mais permissivo do que o público, mas acho que o privado tem que ter a mesma filosofia que o público, ou seja, ensinar, ensinar a pedagogia, ensinar o saber, o saber ser e o saber estar.

EM – No meu trabalho defino a escola em três espaços: um espaço empresarial quando dá muita ênfase à eficácia, à eficiência; um espaço mercantil que é aquele que visa a competição e a satisfação do aluno; e um outro, que é o espaço para a cidadania que visa a formação do aprender para a vida, da consciência crítica, de reflexão, de compreensão crítica. Então, na tua perspectiva, e na tua acção, que espaço é que sentes?

E8 – Sinceramente, sem nenhuma falsidade, a escola onde leccionamos está muito vocacionada para a parte empresarial..., os *rankings*, notas. Eu sei que por detrás disso está um interesse económico, financeiro, porque se não houver clientes (risos) não vai para a frente, mas é um problema, quer dizer, eu gosto de ser professora cá, mas há coisas que me deixam infeliz. Nunca fui professora no público, não sei se no público poderia ter outra atitude. Mas acho que, no dia-a-dia, era mais importante também dar outro peso, muito mais, à parte de formar o aluno e dar liberdade ao professor, na verdadeira acepção da palavra professor, e menos liberdade ao aluno, para, lá está, o professor até pela idade e pela experiência de vida poder transmitir o saber e formar, e o aluno não achar que já sabe tudo e por isso está aqui só para tirar boas notas.

EM – Como profissional que és, qual tem sido a acção do Estado na promoção da escola, na promoção da qualidade e na promoção do professor? Isto é, o Estado, mais uma vez, promove no sentido dos resultados e dos *rankings*, dos controlos e da regulação, e do professor como só transmissor, ou promove o professor como uma pessoa que pode decidir de acordo com a situação real e que fomenta a formação integral do aluno em todas as suas perspectivas e dimensões?

E8 – Há um entendimento muito, muito... grande entre a escola e o Estado, é que ambos promovem os *rankings* (risos), convergem, como professora acho que sim, infelizmente. Cada vez mais tiram aos professores mais autoridade e autoridade não é uma pessoa dizer “Eu mando aqui, faço e aconteço.”, é uma pessoa que vai transmitir saber. Por isso, cada vez mais promovem, querem ver, os *rankings* e notas, como tudo isso é feito? Os meios não interessam, cada vez mais o Estado promove os fins. Se o aluno ficou ou não preparado não interessa, só interessa é se tem bons resultados, que é para passar a mensagem que o ensino em Portugal é fantástico (risos).

EM – O que é, para ti, a qualidade de educação ou a qualidade de ensino?

E8 – É um ensino, não é só única e exclusivamente porque acho que como Ser Humano também precisamos um bocado de desanuviar, ou seja, é um ensino onde o professor ensina mas também onde tem que haver uma interacção com o aluno e um bom ambiente, havendo um bom ambiente de sala de aula julgo que o aluno consegue assimilar melhor a informação e o professor tem outra predisposição para ensinar. Também vejo muito em respeito porque... tem que haver respeito de ambas as partes para se poder ensinar. Claro que eu vejo no topo da pirâmide uma qualidade de ensino associada a um bom profissional, mas um bom profissional não é só uma pessoa que sabe muito, porque eu tive professores que sabiam muito, e não ponho em causa, mas, lá está, faltava-lhes um bocado a vertente pedagógica, a vertente humana, para poderem transmitir o que sabiam. Um bom profissional é realmente uma pessoa que sabe, até pode ser muito simpático mas se não souber nada cientificamente (risos) não há qualidade de ensino. Por isso, a qualidade de ensino, acho que tem que ser aliada a um bom profissional, que saiba a matéria, ou seja, tenha a cultura científica mas também que saiba expor essa mesma ciência, sempre mostrando que se pode criar um bom ambiente mas dividindo o papel do professor e o papel do aluno na base do respeito.

EM – Na tua acção concreta, nas tuas aulas, essa qualidade favorece os resultados ou, por outro lado, favorece a formação do aluno?

E8 – Não tenho grande experiência, mas pelo que eu sinto, é a minha maneira de ser e perguntando aos alunos acho que eles reflectem isso. Claro que para satisfação minha, gostava de ver boas notas mas antes de ver as boas notas eu, na minha postura como professora e para aplicar a qualidade de ensino, foco na formação do aluno e não nas notas. O ano passado tive

(risos) uma turma que de notas não podia estar à espera mas, pelo menos, eu sinto-me realizada na medida em que disse “Pronto, cumpri o meu papel de professora, ou seja, ensinei, dei tudo o que podia, informei-os, acho que houve um bom relacionamento.”, ou seja, não entro do género se sabes sabes, se não sabes paciência, no fim do ano eu tenho é que ter estas notas aqui. Interessa-me mais os meios, não os fins. Claro que os fins para uma escola privada são precisos porque senão, se não há fins não há inscrições (risos).

EM – Na tua acção concreta, consegues com que isso prevaleça sobre os exames, sobre os resultados?

E8 – É assim, eu..., como é que eu te hei-de explicar, eu tento, agora não sei...

EM – As tuas aulas não são direccionadas para o exame?

E8 – Sim, em termos de prepará-los para o tipo de perguntas. Mas antes de os preparar, tive que lhes dar miolo (risos), ou seja, ou eu não estou a perceber a pergunta ou não me estou a fazer entender, que é: eu quando preparo as aulas, eu não estou a dizer que dou bem ou que dou mal, pelo que eu acho que dou e porque fui aluna, às vezes, se calhar caio no erro de dar a mais, porque se calhar se eu motivasse ou espicaçasse a investigação, o aluno preparava-se melhor. Só que infelizmente o programa também é muito grande e o tempo não condiz para poder fazer isso, que de certeza... ficariam melhor preparados. Eu quando preparo para exame..., eu podia do género, pegar, estão aqui perguntas de exame vamos só responder, ou seja, martelar a matéria para que eles encaixassem a informação de exame, mas antes disso eu prefiro dar a matéria, leccionar, explicar o que é, o que não é, e depois, agora sim, tenho exame no fim do ano lectivo, vou focar o que ensinei, vou explicar-lhes como aplicar no exame nacional. Uns anos têm sido mais bem sucedidos (risos), outros anos menos..., pode ser também pela maneira como eu esteja a dar, à partida vou crescendo e julgo que vou melhorando, mas também depende muito do público que tenho à minha frente, mas... eu na minha acção tento primeiro focar a formação do aluno e até se pode dizer dentro dessa formação, orientá-lo para o exame.

EM – Na tua acção concreta, que factores têm influenciado a qualidade educativa?

E8 – Têm influenciado e julgo que pela vertente negativa: os *rankings*..., as notas..., as médias, e também a figura do professor. Esses dois aspectos têm influenciado negativamente. Pelo lado

dos *rankings* porque... parece que o aluno vem para a escola só fazer o exame nacional e tirar aquela nota e esquecem todo o trabalho que se teve durante o ano lectivo. Pela figura do professor porque cada vez tiram mais autoridade ao professor e a figura de professor está cada vez mais... desgastada. Isso tem influenciado pela negativa. Eu..., parece mal mas, assim, alguma influência positiva nos últimos tempos, acho que não tem havido (risos). Não sei se respondi a tudo.

EM – Pela tua experiência, esta escola está mais vocacionada para os resultados, para os *rankings* ou para a autonomia do professor e a formação do aluno?

E8 – Para os *rankings*. É com muita infelicidade (risos) que digo isso, mas é verdade.

EM – E para a satisfação do aluno?

E8 – E para a satisfação do aluno, é assim...

EM – Satisfação do cliente?

E8 – Exactamente. É para os *rankings*. E o que temos visto com o passar dos anos, se perguntarmos aos alunos o que é que vêm fazer para a escola “É para tirar boas notas.”, ou seja, à partida é para os satisfazer. Não sei se no final do ano isso (risos) se verifica ou não, mas a instituição..., as directrizes que nos dão..., os pontos-chave são para satisfazer o aluno.

EM – O que é ser um bom professor ou um professor de qualidade?

E8 – Se calhar vou repetir. Um bom professor é..., vamos lá ver, eu disse isso há bocado, é um amigo, mas entendamos que é o que eu digo aos meus alunos, eles não o podem ver como um amigo como vêm um amigo fora dos portões da escola, é um amigo na medida em que quer bem ao outro, é o que eu lhes digo. Um bom professor..., ponto número um, saber a ciência e saber passá-la, mas também ser um amigo na medida em que deve apoiar os alunos. Muitas vezes não conseguimos porque também às vezes as turmas não deixam, mas devemos tentar perceber os problemas deles que muitas vezes são problemas externos à escola e que influenciam a sua maneira de estar na sala de aula, a maneira de estudar, ou seja, um bom professor é uma pessoa atenta e que tende a apoiar sem entrar, ou isso fica ao critério do aluno, sem entrar na vida privada do aluno, mas tentar dar-lhe alguns conselhos...; é alguém, portanto,

que demonstre que é humano, que transmita a ciência e o saber mas também que apoie quem está do outro lado.

EM – Na tua acção concreta, tendes a preocupar-te mais com os resultados ou tendes a preocupar-te mais com a formação do aluno?

E8 – Se calhar... terei que mudar um bocadinho a minha maneira de actuar, mas acho que favoreço, não é que eu descarte 100% os *rankings* e que, lá está, tenho que pensar também neles até para assegurar (risos) emprego, mas favoreço, imaginemos em termos de percentagem, que seja, por exemplo, 60% ou 70% a formação do aluno, 30% os resultados.

EM – Na tua acção, quais são os factores ou qual é o factor que mais condiciona o desenvolvimento da tua profissionalidade?

E8 – É a imagem que os alunos têm do professor, não sei se também será o facto de, quer dizer, não é que eu seja uma adolescente mas acho que pela figura que eu transmito podem achar..., às vezes sinto dificuldade em me impor um pouco na sala de aula, não sei se daqui a uns anos serei professora (risos) mas se for a atitude será diferente, ou seja, já serei mais uma senhora e não uma rapariga. Eu posso estar errada, mas penso que isso influencia, ou seja, a figura que os alunos têm do professor, e culpo o Estado e a sociedade por isso porque é o que transmitem, outro é a idade, a minha idade; e outro... são as próprias regras que a instituição impõe.

EM – Na tua maneira de actuar, favoreces mais a formação do aluno e importas-te menos com os resultados?

E8 – Exactamente.

EM – Os *rankings* são mais importantes do que a formação?

E8 – Não, não acho (risos).

EM – Então, a mudança deve-se a constrangimentos externos?

E8 – E para assegurar o futuro.

EM – E para assegurar o futuro?

E8 – (risos) Sim. Se me dissessem assim, olha “Sou dona desta escola, não tenho problemas com o número de inscrições, como é que actuas?” Esqueço, esqueço os *rankings*. Esqueço, quer dizer, os exames nacionais tenho sempre essa preocupação porque se eu lhe tirar a palavra exame nacional e pensar que é um teste que o aluno vai fazer no fim do ano, eu gosto que faça boa figura, agora, não me preocuparia em ver a posição mas, na realidade, não é isso que estou a viver e por isso tenho que me... adaptar às circunstâncias (risos).

EM – Que factores têm condicionado a tua acção no sentido de reforçar a tua profissionalidade e a tua qualidade?

E8 – Eu sinto sinceramente e mais uma vez reforço que, se calhar, se fosse professora no público com turmas problemáticas dizia “Volta escola, por favor.” (risos). Mas como não tenho essa experiência e a realidade que eu vivo é esta, neste momento, o que te posso responder é que o grande constrangimento é a pressão que a própria escola faz perante a minha figura como professora. Se calhar, o tempo de contacto com pais, encarregados de educação também é um constrangimento, é sem dúvida alguma.

EM – No teu entender, como é que tu relacionas a qualidade do ensino e o bom professor?

E8 – Mas como eu actuo ou de forma geral?

EM – Como tu actuas.

E8 – Eu sou um bocado..., quer dizer..., eu posso cair um bocado no erro de estar a responder e achar que sou assim e não sou. O que eu sinto é uma relação na horizontal, não vejo de baixo para cima e de cima para baixo, uma implica a outra, em paralelo, sim.

EM – E como articulas a qualidade e a profissionalidade docente e o sentido da escola (empresa, mercantil, cidadania)?

E8 – É assim, eu não ponho em causa que a escola não pense na formação do aluno. Lá está, as tais percentagens é que se invertem, ou seja, a escola articula muito mais em função da empresa onde a satisfação do cliente (alunos, encarregados de educação) é o grande objectivo. Qual é a satisfação do aluno? É tirar boas notas, por isso, acho que a escola articula, não estou a dizer que é 100% isso, mas favorece essa forma de estar enquanto..., ora bem (risos), favorece essa forma de actuar. O professor tem que saber que está para satisfazer o aluno e, por isso,

como tal, tirar boas notas para, então, a escola aparecer num bom lugar no *ranking*, numa boa posição.

EM – E isso condiciona as tuas actividades?

E8 – Condiciona.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 9

EM – Como caracterizas, em termos gerais, as políticas actuais nacionais face ao estatuto do professor como profissional e às orientações relativas à qualidade? Isto é, privilegias mais o controlo ou os resultados ou a autonomia e a formação cívica?

E9 – Pronto, daquilo que eu entendo, acho que, lá está, o excesso de burocracia acaba por desmotivar os professores, não é? Controlar os professores? Sim, de todo, acho que cada vez se quer retirar aquela autonomia, não é? Cada vez se tenta mais que o professor mande menos dentro da sala de aula..., isso sim, sem dúvida nenhuma.

EM – Condiciona a actividade do professor no sentido dos resultados ou mais no sentido de preparar o aluno para a vida?

E9 – Eu acho que os professores estão mais concentrados..., assim, nestas políticas acabam por ter que, obrigatoriamente, se prepararem a eles próprios para prepararem os alunos mais para terem notas e não para a preparação para a vida, não é? Isso aí, acho que acaba por ficar um bocadinho de parte porque as pessoas estão concentradas nos resultados, porque têm que mostrar resultados, e tem que haver resultados, e tem que haver números e o resto fica um bocadinho... de parte, não é?

EM – Na tua perspectiva, quais são as finalidades e as funções da escola e da educação?

E9 – Eu acho que a escola é mesmo educar para a vida, não é só educar para, lá está, ter bons resultados, para entrar em determinado curso. Para mim, a escola deveria de ser mesmo educar para a vida, acho que é a função principal.

EM – Independentemente da escola ser privada ou pública?

E9 – Independentemente disso. Acho que sim, porque um aluno tanto é aluno na escola privada como pública, tanto é uma pessoa, um indivíduo, na pública como na privada, é exactamente a mesma coisa. Para mim, essa deveria ser a função primordial, educar para a vida.

EM – No meu trabalho, eu distingo a escola como três espaços: o espaço empresarial que valoriza mais a eficácia, a eficiência e a produtividade dos actores; o espaço mercantil que valoriza a competição e a satisfação dos alunos; e o espaço de cidadania que valoriza, então, o tal aprender para a vida. Na tua acção concreta, o que é que tu sentes, o teu ideal é o que se passa no dia-a-dia ou sentes outra coisa? Sentes mais empresa, sentes mais mercantil ou sentes mais cidadania?

E9 – De facto, o meu ideal acaba por não se reflectir depois... naquilo que eu acabo por fazer. Porquê? Porque tenho a noção, lá está, que o sistema exige que os alunos tenham notas e acabe por ajudá-los a concretizar esse objectivo mais do que outro, por exemplo, educá-los para a tal vida que estávamos a falar. De certa forma, também a minha atitude acaba por ser, não é muito de encontro ao meu ideal, não é? Mas pronto, são certas exigências do tal espaço... mercantil, não é?

EM – O que é a qualidade educativa?

E9 – Para mim, acho que o ensino de qualidade é..., primeiro, as expectativas de certos alunos serem preenchidas. Acho que se eles sentirem que as suas expectativas estão a ser preenchidas, sentem que têm qualidade decerto no ensino, não sei, não sei se me estou... a explicar bem.

EM – Essas expectativas, tu estás a referir-te a notas?

E9 – Não, estou a referir-me mais concretamente à relação interpessoal entre o professor e o aluno. Primeiro, acho que para haver qualidade tem que haver uma boa relação entre professor/aluno, tem que ser, a relação mesmo interpessoal tem que funcionar bem..., portanto, acho que tem que haver ali uma boa dose de compreensão de ambas as partes, não é? Decerto mais do professor até porque nós temos muita gente, não é? Pronto, decerto temos uma responsabilidade acrescida nesse campo e também... eles são adolescentes, nós somos adultos,

temos que pensar um bocadinho nas necessidades deles. Para haver qualidade, acho que primeiro tem que haver uma boa relação, depois tem que haver obrigatoriamente uma boa formação científica e pedagógica do professor, porque senão acho que não pode haver qualidade; porque não bastam as características pessoais do professor, infelizmente não bastam, se bastasse decerto tínhamos aí muita qualidade no ensino, mas não. Acho que é preciso, realmente, uma boa formação científica e pedagógica e a partir daí, acho que juntando as coisas, tanto as características pessoais do professor, a boa relação com os alunos, juntando às competências científicas e pedagógicas, acho que temos aí a união perfeita para haver qualidade no ensino.

EM – Na tua acção concreta, as tuas práticas estão mais voltadas para os resultados ou estão mais voltadas para a preparação para a vida?

E9 – No meu caso e na minha disciplina, eu tento juntar as duas coisas porque estamos a falar no ensino de uma língua estrangeira e se eles não souberem, não adianta nada ajudá-los a tirar boas notas se não os ajudar a falar Inglês. Portanto, na minha disciplina, eu tento mesmo conjugar as duas coisas..., talvez no final do ano, confesso, acabe por ajudar um bocadinho e decerto acabo por valorizar o trabalho deles. Pronto, tentava realmente conjugar as duas, mas no final acabo por ajudá-los um bocadinho nos resultados, é um facto, mas tento conjugar as duas porque... não consegues tirar boas notas a uma língua se não a souberes falar, isso aí não há hipótese, não podes decorar, não é? E tirar boas notas, se não souberes falar inglês...

EM – Na tua acção concreta, qual é ou quais são os factores que condicionam a qualidade de ensino?

E9 – Na minha opinião, então, os factores que são determinantes para atingirmos essa qualidade são, como eu já tinha mencionado anteriormente, as características pessoais do professor, boa relação interpessoal com os alunos e as competências científica e pedagógica.

EM – Na tua acção concreta, pensas que a qualidade na escola está mais focada para os resultados e para a satisfação das expectativas em termos de resultados ou para a preparação para a vida e para a autonomia do professor?

E9 – Na nossa escola? Mais para os resultados, penso eu.

EM – O que entendes por professor de qualidade ou um bom professor?

E9 – Aquele, lá está, que se consegue dar bem com os seus alunos, que os respeita, que tem assim uma série de características que possibilitam esta tal boa relação e, mais uma vez, a formação, sem dúvida nenhuma.

EM – Nas tuas práticas, tentas equilibrar os resultados e a formação para a vida?

E9 – Tento, é verdade. Acabo por fazer isso mas... mais no final do ano, muito sinceramente. Ao longo do ano não, nem tanto, mas no final do ano acabo por ter um bocadinho mais pena dos meninos e acabo por valorizar mais os resultados.

EM – No desenvolvimento da tua profissionalidade, quais são os factores que te podem condicionar?

E9 – Os papéis..., os papéis sem dúvida nenhuma, sabes? As reuniões, as actas, os conselhos de turma, essa parte toda é uma coisa que me perturba um bocadinho, eu acho que não sou... uma pessoa muito dada aos papéis, às burocracias e acabo por perder muito tempo com isso..., tempo esse que poderia utilizar mais na preparação das aulas, ainda. O excesso, às vezes, da carga horária também acho que condiciona bastante, não é? O próprio horário às vezes, não é? O número de alunos numa sala. Acabam por ser condicionantes.

EM – Como é que tu relacionas a qualidade de ensino e o professor? Relacionas, numa relação de verticalidade ou de horizontalidade?

E9 – Horizontalidade, acho eu.

EM – Um depende do outro ou os dois estão interligados?

E9 – Se o conceito de horizontalidade é esse em que estão interligados, pronto, é esse mesmo que eu considero, acho que estão interligados na verdade.

EM – Em termos de escola, a qualidade e a profissionalidade mobilizadas na escola favorecem mais um espaço mercantil, empresarial ou cidadania?

E9 – Na nossa escola? Mercantil.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 10

EM – Como é que caracterizas, em termos actuais, as políticas actuais do governo, aquelas que têm vindo a ser produzidas, quanto ao estatuto do professor como profissional e quanto às orientações relativamente à qualidade da educação?

E10 – Nós estamos agora numa fase de transição, parece que mudamos de governo, não sei se vamos mudar muito de política, de qualquer das formas, parece-me que estes que vêm com outras ideias... no sentido de dar mais qualidade aos docentes e aumentar um bocadinho a reputação que a sociedade tem sobre nós. Para já, acho que têm feito algumas coisas inovadoras, ainda estes dias..., assinaram lá a avaliação que vão fazer aos colegas e parece-me que trazem algumas boas ideias, vamos ver...

EM – E daquelas políticas que foram feitas até agora, pelo anterior governo, pensas que as políticas foram no sentido de privilegiar os resultados, a regulação e o controlo sobre o professor ou no sentido da autonomia e da cidadania?

E10 – Eles sempre tiveram a ideia, sempre foi... avaliar, avaliar muito o professor. Parece que antes não era praticamente feito, e concordo um bocadinho com isso..., no entanto, alguma da avaliação parece-me que era feita, parece-me porque até tinha mais cariz de poupar dinheiro do tipo, a partir do momento em que eles limitavam passar alguns professores a titulares e outros não, parece que tinha mais a ver com dinheiro do que propriamente com a valorização da qualidade, efectivamente. Mas parece-me que a avaliação é uma coisa que tem que ser feita, nem todos os profissionais hão-de ser bons profissionais, e a avaliação tem que estar subjacente a todas as classes.

EM – Achas que a avaliação tende a privilegiar a autonomia do professor ou, pelo contrário, tende a controlar o professor?

E10 – É uma boa pergunta, parece-me que vai mais no sentido do controle do que propriamente o dar-lhe autonomia, o dar-lhe espaço de liberdade, parece-me.

EM – E relativamente às orientações para a qualidade emanadas pelas políticas do governo, pensas que a qualidade é mais no sentido dos *rankings*, dos resultados e da regulação do sistema ou pensas que tem um objectivo que é, antes de mais, preparar, permitir que os indivíduos reflectam, nomeadamente os professores, e permitir que os alunos se preparem para a vida?

E10 – A ideia que eu tenho é que é mais a ideia de hierarquizar os professores, quem é que está no topo da lista, quem é que está mais abaixo da lista, vai mais no sentido disso. Eu mesmo estando de fora, porque nós não somos propriamente avaliados como são avaliados os colegas lá fora, dá-me a ideia que é mais pela ideia de hierarquizar, fazer uma listagem no sentido de ver quem é que está lá em cima e quem é que está nos lugares mais cá em baixo.

EM – De uma perspectiva geral, na tua opinião, em que sentido a acção do Estado promove a escola, promove o professor e promove a qualidade?

E10 – Eu acho que tende a favorecer a regulação do que propriamente dar mais qualidade ao professor ou ao ensino que ele está a praticar..., não tem conseguido muito por esse aspecto, acho que tem conseguido mais pelo primeiro.

EM – Relativamente à escola e à tua acção concreta. No meu trabalho, eu distingo a escola como três espaços: um espaço empresarial que valoriza os valores da empresa que são a eficácia, a eficiência e a produtividade desses espaços; o espaço mercantil que valoriza a competição e a satisfação do cliente; e o espaço da cidadania que valoriza o tal preparar para a vida em questões críticas e em questões criativas. Deste ponto de vista, e na tua acção, se quiseres também me podes indicar qual seria o teu ideal ou aquilo que gostarias que fosse, mas na tua acção concreta o que achas que a escola promove?

E10 – Eu gostava muito de responder que nós estamos aqui a trabalhar muito para formar melhores cidadãos..., cidadãos mais intervenientes, mais activos na sociedade, mais conscientes. A verdade é que vamos fazendo isso mas esse não é o objectivo principal do trabalho da escola. Infelizmente, vai muito pela ideia do tal, daquilo que falavas, do mercantil, do pensar um bocado na satisfação do cliente. Os próprios alunos e os pais destes sentem-se muito como clientes e, então, a ideia de “Nós pagamos e, portanto, se calhar temos direito a outras coisas...”, e aquilo que falavas ao início da eficácia não tanto, é um bocado por essa ideia. Claro que sabendo que somos uma escola particular e que visa o lucro, o nosso objectivo não deve ser

propriamente esse, devia-se estar a pensar mais centrado no aluno e na aprendizagem deste do que propriamente noutros resultados que tem a ver com... dinheiros ou outras coisas.

EM – Para ti, o que é a qualidade de ensino?

E10 – Eu sinto muito. Muitos dos meus alunos trabalham muito para exames nacionais e trabalham para obter resultados em exames nacionais e, às vezes, esquecem o processo, o como é que se chega até lá. É muito frequente ouvir os professores universitários a dizer que trabalham com alunos que são muito bons em termos de notas mas, depois, noutros aspectos não são propriamente tão bons porque muitos dos alunos parecem que são trabalhados só para conseguirem resultados óptimos. Eu gostava muito de trabalhar com alunos que fossem..., que no fundo eu estivesse a trabalhar um bocado para lhes dar asas para que eles pudessem voar, na ideia de serem cidadãos mais intervenientes, mais conscientes, que até vissem mais telejornais. Preocupa-me muito falar com alunos que não percebem minimamente de política, que se alheiam completamente da política, que se alheiam de problemas efectivos do nosso país porque parece que para eles os problemas do país não são propriamente deles, sentem-se um bocado à margem. E gostava muito que os meus alunos fossem..., gostava de dizer que estava a trabalhar para cidadãos que são cada vez mais.... conscientes. Claro que quero acreditar que eles saiem muito melhor no final do ano do que como entraram no início, mas, no entanto, gostava de obter muito mais resultados do que isso, não é? Eu não consigo convencer...

EM – E na tua acção concreta, enfatizas mais o aspecto dos resultados?

E10 – Eu não me posso esquecer que sou professor de Geografia, mas muitas das vezes nas minhas aulas estamos a falar sobre problemas, sobre a política, sobre o problema da juventude ou os problemas que eles passam, os problemas do país, até mesmo de política ou disto ou daquilo. Mas, eu não consigo convencer um aluno sobre a importância que ele tem em ir votar, por exemplo, é uma das coisas que me faz confusão, saber que eles que se alheiam completamente e que nunca vão votar, não percebem minimamente o que é este partido, o que é aquele ou, às vezes, falam só do bloco de esquerda só porque ouviram qualquer coisa no telejornal ou qualquer coisa semelhante. E por acaso, deixa-me..., nesse aspecto deixa-me triste, parece que não consigo mostrar-lhes sobre a importância de eles serem mais activos na política e na vida, no geral.

EM – A tua acção essencial nas aulas é procurar...?

E10 – Dedico muito do tempo das minhas aulas..., por acaso consigo fazer com que o tempo das minhas aulas chegue para dar Geografia e tento canalizar muitas das vezes para estas coisas, para falar sobre problemas deles e da sociedade em geral, sim.

EM – Mas, e na globalidade?

E10 – Gostava mais, gostava de dedicar mais tempo. Às vezes nem têm eles pachorra e eu também não tenho pachorra para eles estarem tão alheados disto, mas gostava, gostava mais. Eu não desgosto de às vezes passar aulas inteiras na conversa, se a Geografia não surgir nessa aula há-de surgir noutras, também porque eu sei que tenho aulas que chegue e que sobre para acabar a minha Geografia. Mas não, não me chateia que estejamos ali uma aula toda a falar sobre, sei lá, se sair o tema drogas até pode ser drogas ou outra coisa qualquer.

EM – Portanto, o tempo a ti não é constrangedor?

E10 – Para mim não. Porque tenho a felicidade de poder na Geografia conseguir dar o programa todo nas aulas que tenho disponíveis.

EM – Na tua opinião, quais são os factores que tu entendas que influenciem a qualidade do ensino?

E10 – Uma das coisas que me faz muita confusão é que os miúdos só trabalhem para testes e parece que decoram a matéria para o dia do teste e, depois, passados uns tempos em que eu relembro matérias passadas parece que aquilo que já se sumiu. E chateia-me estar a trabalhar, parece que estamos a trabalhar um bocado com máquinas em que estamos a prepará-los para um teste, passa o teste e eles parece que já se estão, é preparar para o seguinte, quando não devia ser propriamente assim. Devíamos estar efectivamente a ensinar a Geografia mas também, às vezes, se calhar sou eu que não consigo fazer-lhes mostrar que a Geografia também é importante para a vida e para isto e para aquilo, e mesmo para a sociedade. Mas gostava muito que fosse de outra forma, que a qualidade fosse mais pela ideia de falarmos mais, de fazermos mais debates, debates em que entrassem efectivamente todos os alunos porque nem sempre é fácil..., é muito por aí.

EM – O que é para ti um professor de qualidade ou um bom professor?

E10 – Eu gosto muito de dizer que um bom professor para mim, e esta casa tem-me feito mostrar um bocadinho isso, é um professor disponível, que consiga conversar com os alunos, que se consiga pôr um bocadinho no patamar deles. Às vezes dizemos, não gosto muito da expressão, mas às vezes dizemos descer ao nível dos alunos, que não fiquemos... simplesmente lá em cima no pedestal e que digamos “É assim porque é assim e pouca treta.”.

EM – Na tua acção concreta, o teu ponto orientador são os resultados ou o teu ponto orientador, como professor, tende mais para o empoderamento crítico?

E10 – Eu não quero ser hipócrita a dizer que só estou aqui a preparar cidadãos. Claro que depois os miúdos cobram-me as notas, cobram-me os resultados e efectivamente nós temos que trabalhar muito para os resultados, é uma realidade. No entanto, não quero descurar o outro patamar e também o trabalhar, mas sou-te sincero, os resultados aqui e na minha vida profissional são muito... solicitados, é normal. E vamos um bocadinho à questão de trás sobre a qualidade. O que é isto de qualidade do professor? Claro que qualidade não é propriamente aquele professor que se limita a dar as notas, eu falava-te em disponibilidade, eu falava em... estar ao nível dos alunos e, no fundo, saber um bocadinho compreendê-los..., no fundo compreendê-los é também estar um pouco ao nível deles, mas ajudá-los a que eles consigam os objectivos a que se propõem, o que nem sempre é fácil porque, muitas das vezes, os alunos querem muito mais do que aquilo que sabem que à partida é o seu justo valor.

EM – Quais são os factores que condicionam, de alguma forma, a tua actividade profissional?

E10 – Pode parecer uma coisa estranha, mas... eu sinto que à medida que vou envelhecendo..., por exemplo, eu no ano passado trabalhava com décimos primeiros e tinha vamos supor 35 anos, para o ano tenho 36 e se trabalhar com décimos dá ideia de que eu envelheci um ano e os alunos rejuvenesceram um ano e, há ali um hiato, uma diferença de idades do aluno para o professor que parece-me que isso tem condicionado um bocadinho o meu trabalho. Também tem a ver com a minha maturidade, tem a ver com a minha vivência, tem a ver com imensas coisas, mas dá impressão que condiciona um bocadinho. Também me deixo condicionar, não sou hipócrita ao ponto de dizer, deixo-me condicionar um bocadinho com a pressão que os próprios miúdos fazem com notas, com notas que gostariam de alcançar, muitas das vezes que precisam mesmo de alcançar. E depois sou pai e os pais olham um bocadinho para os filhos que têm em casa e dá-me a impressão que, agora, vendo os filhos a entrar pela escola, nós

tornamo-nos diferentes, se calhar mais compreensivos com alguns tipos de comportamentos. Já houve comportamentos que eu censurava..., que antes censurava muito e agora tendo a não censurar tanto, e o contrário também é um bocadinho verdade, não é? A própria sociedade também nos condiciona muito, não só porque pressiona mas porque nos coloca imensas coisas... Este ano, se calhar por ser um ano que entramos e falamos tanto de crise, tanto de crise, as nossas próprias aulas, se calhar, as minhas próprias aulas, também vamos acabar por falar mais de crise do que qualquer outro assunto, se calhar.

EM – Na tua opinião, qual é a relação que existe entre a qualidade e o bom professor?

E10 – Eles deviam caminhar um bocadinho de mãos dadas embora também se sinta que, por vezes, um condiciona o outro, é verdade. Devíamos fazê-los caminhar mais um ao lado do outro...

EM – Na tua opinião, é o bom professor que condiciona a boa qualidade?

E10 – O bom professor à partida leva a que exista uma boa qualidade de ensino. Não podemos mudar tudo, mas somos parte integrante do sistema. Se nós mudarmos..., ajudamos a que tudo se mude. Realmente, um bom professor pode levar à qualidade.

EM – Na tua acção concreta, como articulas a qualidade e a profissionalidade com os sentidos de escola?

E10 – Eu gostava muito de responder que só trabalho para a cidadania e para formar melhores cidadãos mas eu também, por vezes, tendo a fomentar os resultados e satisfação dos alunos, é uma realidade; porque também tendo a ter a noção dos alunos que estão à minha frente e adequar um bocadinho o meu comportamento a esse mesmo grupo, a esse mesmo alvo, acho que sim.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 11

EM – Como é que caracterizas as actuais políticas face ao estatuto do professor como profissional e à qualidade da educação? Isto é, pensas que as políticas que foram produzidas vão mais no sentido de regular os professores e no sentido da qualidade, sob a forma de resultados, ou mais no sentido de dar autonomia aos professores, da qualidade e no sentido de preparar cidadãos?

E11 – Não..., acho que não. Acho que as políticas do governo visam sobretudo..., visavam sobretudo tirar maior rendimento, ou seja, ter menos professores a trabalhar, gastarem menos dinheiro, mesmo que para isso... a qualidade do ensino não fosse tão boa..., mesmo que não tivessem professores motivados e sem haver professores motivados é muito difícil ter qualidade no ensino. Portanto, acho que as políticas eram todas no sentido economicista e não no sentido da qualidade e no sentido de preparar os futuros cidadãos do nosso país.

EM – Na tua acção concreta, a escola privilegia os resultados ou a cidadania e a preparação para a vida?

E11 – Ora bem..., quando eu vim para aqui trabalhar e desde que estou cá ainda continuo a acreditar, continuo a acreditar que é possível mudar o aluno, ou seja, o aluno chega cá com algumas ideias sobre a Educação Física e eu tento que ele perceba que a minha disciplina é muito mais do que fazer um jogo ou um desporto, onde através do diálogo com os alunos, eu ainda acredito que sou capaz de mudar alguma coisa na vida deles. Embora... tentar fazer isto e fazer com que eles tenham os resultados que querem muitas vezes é contraditório, muito contraditório. Mas aí já entram em jogo outros aspectos, nomeadamente a minha própria sobrevivência. Portanto, eu tenho que conseguir que eles tenham as notas que ao fim ao cabo desejam..., não deixo na mesma de tentar mudar a vida deles no sentido de terem os valores correctos, valores que vão na orientação do ser, do produzir, do sonhar e lutar para lá chegar e por aí fora. E não os outros valores que infelizmente esta sociedade de que eu faço parte..., infelizmente está sempre a influenciá-los no sentido de consumir, de... assistir mas não participar muito. E eu não sou a favor desses valores, muitas vezes entro em choque com alguns alunos por causa disso, mas é aquilo que eu acredito e tento procurar mudar os alunos.

EM – Então, para ti, a educação deve ter uma finalidade mais abrangente? Uma finalidade não tão do tipo resultados, estatísticas? Mais cívica, mais cidadã?

E11 – Sim, sim. Eu compreendo a necessidade de... colocar as pessoas todas por uma ordem, de dar prioridade a algumas porque não há lugar para todos, mas acho que a vida é muito mais do que isso, a vida é cheia de oportunidades, as pessoas é que não acreditam que é possível realizar os sonhos sejam eles quais forem. E então com medo, e depois entra aqui o factor do medo, com medo de não realizar sonhos, com medo de que “Não porque por ali já há muita gente”, então começam cada vez mais a afunilar e a desejar só aquilo que... na altura tem saída. O nosso caso aqui é medicina, mas eu acho que isso é um erro enorme, acho que é um erro enorme, as pessoas têm que seguir... é mesmo o coração delas e fazer aquilo que gostam.

EM – A acção do Estado sobre o professor, sobre a escola e sobre a qualidade da educação vai em que sentido?

E11 – Neste momento, eu acho que... a acção do Estado, lá está, é como eu te disse..., eles não estão à procura de muita qualidade, estão à procura é mesmo de economizar, só isso, mais nada. Depois, nós tivemos no ano passado a treta da avaliação do professor, para mim foi uma treta porque... Nós aqui, no nosso contexto, a avaliação é feita de uma forma muito..., muito especial, pronto, é como eu te digo, não é bem feita mas é feita ao mesmo tempo. Mas do ponto de vista do público, aquilo que eu assisti, só assisti porque não senti na pele, pareceu-me que... era só mais uma burocracia, era só mais para dizer que se está a fazer qualquer coisa mas, no fim ao cabo, eles não estavam muito preocupados com isso. Pareceu-me.

EM – O que é uma educação de qualidade ou um ensino de qualidade?

E11 – Ensino de qualidade..., em primeiro lugar, do meu ponto de vista, teriam que existir realmente menos alunos por turma porque cada aluno é um ser único, é especial, irrepetível e cada caso é um caso. Da mesma forma como um médico vê um doente de cada vez, eu quase que diria que nós temos que ver um aluno de cada vez..., cada um tem as suas particularidades, a sua forma de estar, a sua personalidade e nós infelizmente temos que os tratar a todos da mesma forma. E quando nós estamos a ditar matéria, não é o meu caso porque não estou numa sala de aula, mas quando estou lá em baixo e estou a falar sobre as regras de uma determinada modalidade, de um desporto, por aí fora, eu sinto isso, que há alunos que percebem perfeitamente o que eu digo e há outros que não percebem, que eu precisava de ter um discurso ligeiramente diferente, fazer às vezes um esboço..., porque às vezes estão distraídos, porque a via oral não é a melhor, eu faço um esquema no quadro e já percebem

perfeitamente. Portanto, é preciso perder muito tempo com os alunos e isso é uma coisa que muitas vezes não há, é tempo. Como não há tempo, estamos a falar para 30 ou 25 alunos de uma vez só, temos matéria para dar, quem apanhar apanhou, depois, quem não apanhou atrasa-se, e se calhar aquele que não apanhou apanharia se nós tivéssemos mais tempo, se a turma fosse mais reduzida. Portanto, a qualidade no ensino acho que passava logo por aí, por aí já íamos ter uma qualidade melhor no sentido de ter pessoas melhores no futuro, basicamente é isso. Pessoas com esperança, pessoas optimistas, é claro que com esta adolescência, durante este período, se eles vão ficando para trás, literalmente cada vez mais para trás..., no futuro eles vão ser pessimistas, vão achar que a vida está sempre contra eles, por aí fora, e ao fim ao cabo tudo se resolveria se tivéssemos, por exemplo, menos alunos por turma. Isto é só um exemplo, muito mais se poderia fazer.

EM – E na tua acção concreta, que factores é que têm condicionado a qualidade do ensino?

E11 - Lá em baixo no pavilhão? Ora..., aquilo que se calhar implica ou, lá está, retomando o início da nossa conversa, é um pouco contraditório às vezes quando eu estou a falar nos valores e no fim, eu não sou obrigado mas sou um pouco pressionado a dar a nota que eles... têm que ter. Na minha disciplina, como eu não tenho exame nacional, por um lado é mais fácil, por outro lado é complicado eu falar em valores quando eu vou ter que os meter a todos... com um valor muito alto na Educação Física, quando às vezes não é bem isso que acontece. Portanto..., a principal dificuldade é essa, é a pressão que eu tenho para dar boas notas, quando às vezes as coisas não seriam bem assim mas... é a vida, não posso fazer nada.

EM – A tua prática concreta é pautada em direcção aos resultados ou em direcção aos valores?

E11 – Ora, a minha acção diária é sempre a apontar para os valores, aquilo que eu acredito. Depois, quando chegamos ao fim do período (risos), eu tenho que ir buscar os resultados. Basicamente é isso que eu tenho que fazer.

EM – O que é ser um bom professor ou um professor de qualidade?

E11 – Eu acho que é difícil hoje em dia..., é difícil hoje em dia a um professor conseguir sentir-se realizado ou minimamente satisfeito consigo próprio porque ele é tão limitado, do meu ponto de vista, é tão limitado, que por muito que ele queira estar sempre a lutar contra a maré, literalmente, quanto mais se esforça, acho que... pior é, pior é. Portanto, é difícil a um professor

chegar ao fim do dia a casa e dizer “Olha, hoje correu tudo bem.”, acho muito complicado, muito complicado. Acho que o professor vai chegar e dizer “Olha, hoje fiz o melhor que pude, mas mais uma vez, não me sinto satisfeito.”. E infelizmente passar uma carreira profissional desta forma é chegar ao fim muito frustrado porque nós somos..., um professor, o que é um professor? Um professor de qualidade? Nós somos aqueles que vamos em princípio transformar o futuro, em princípio somos aqueles que vamos construir. E quando sentimos que aquilo que estamos a construir, o seu futuro, não vai ser muito diferente do que aquele que estamos a viver agora, a frustração é enorme, não é? Portanto, por muito que um professor queira desempenhar estas funções..., torna-se complicado devido às limitações.

EM – E achas que um professor, um bom professor, atende mais aos resultados ou atende mais à cidadania?

E11 – Acho que, hoje em dia..., eu acho que fruto da pressão que existe, exames nacionais, etc., vou falar agora dessas disciplinas não na minha, um professor trabalha para os resultados e tenta que os alunos tenham bons valores e que percebam que foi devido ao seu esforço que lá chegaram. Mas depois há aquelas disciplinas, como por exemplo a minha (risos), onde às vezes eles chegam aos resultados sem terem que... se esforçar assim tanto, apesar de eu... apelar sempre aos valores. Portanto, é contraditório, uns professores puxam para um lado, outros professores puxam para outro, quando todos devíamos rumar no mesmo sentido.

EM – Quais são os factores que condicionam o sentido da tua profissionalidade?

E11 – O factor é a pressão; pressão de “Mas ele tem que ter uma boa nota.”. E, pronto, uma pessoa tem que ceder porque tem que ter uma boa nota.

EM – Cedes à pressão?

E11 – Sim, porque depende a minha sobrevivência.

EM – Que relação vês entre a qualidade de ensino e o bom professor, isto é, é o bom professor que faz a qualidade ou é a qualidade que faz o bom professor?

E11 – Ora..., nós precisamos das duas coisas, não é? Mas, eu acho que... por muito que o professor seja muito bom, se for limitado, como eu já te disse, a qualidade nunca irá ser a desejável, aquela que até o satisfaz a ele próprio. Portanto, as duas coisas têm que estar mais

ou menos paralelas, ou deveriam estar, e deviam caminhar sobretudo orientadas para o mesmo objectivo e muitas vezes não é esse..., o objectivo não é o mesmo.

EM – Neste contexto escolar, a qualidade e a profissionalidade que desenvolves promovem a escola no sentido da empresa, isto é, da eficácia, da produtividade e dos valores empresariais; no sentido mercantil, quer dizer satisfação do cliente e competição; ou no sentido da cidadania e na formação do indivíduo?

E11 – Ora bem..., o que é que eu faço? Lá está, eu tento promover a cidadania, 100%, principalmente porque eu acho que a minha disciplina enquadra-se bem. Mas sei perfeitamente que aqui, do meu ponto de vista, esse não é o objectivo principal, é antes o objectivo mercantil. Portanto, o aluno é um cliente e é um cliente que tem que estar satisfeito e isso vai exercer uma grande pressão sobre os professores, que têm de fazer um esforço muito grande para agradar a toda a gente e, do meu ponto de vista, isso é impossível, não se consegue agradar a toda a gente, só se fossemos muito hipócritas. E viver dessa forma é horrível, é horrível, não é sem dúvida alguma a minha forma de estar. Às vezes tenho alguns problemas exactamente por causa disso, porque em vez de chegar com um sorriso, chego com ar de chateado porque algo aconteceu que me pôs assim, como é óbvio. Portanto, eu acho que é muito mais virado para o mercado, principalmente, porque... a escola tem que sobreviver e, então, os outros valores são muito colocados à parte em função da satisfação do cliente que é o aluno. Portanto, do meu ponto de vista..., agora o que eu tento fazer? Tento viver a minha vida o melhor possível dentro das horas que passo lá em baixo com os alunos, mas sei que depois no fim do período o que vai interessar não é se eu andei a tentar mudar os alunos, o que vai interessar é... se eu dei a nota que eles precisavam, podem não merecer, mas que eles precisavam, e pronto, é isto.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 12

EM – Como é que caracterizas, na tua perspectiva, as políticas actuais relativamente ao estatuto do professor como profissional e às orientações para a qualidade da educação? Na tua

perspectiva, as políticas estão mais no sentido de favorecer os resultados e os *rankings* e o controlo dos actores educativos ou favorecem mais a autonomia dos actores educativos, nomeadamente o professor, a educação dos alunos para a vida e para a cidadania?

E12 – Eu acho que está muito mais centrada nos *rankings*, sem dúvida nenhuma. O que importa é muito mais... o número de alunos que consegue completar o ensino secundário, e a prova disso são os cursos técnicos..., o que em termos de médias europeias nos fazem subir uns valores mas que em termos práticos..., de riqueza, de conhecimentos para os alunos propriamente dito..., se traduz em muito pouco.

EM – Portanto, é mais uma questão de estatística?

E12 – Exactamente.

EM – Pensas que o professor, com estas políticas, é mais regulado ou mais controlado, ou mais autónomo? O que achas que estas políticas têm trazido para o professor?

E12 – É assim..., eu acredito que em qualquer profissão seja importante que exista um controlo e..., principalmente no ensino público, eu acho que existe muita falta desse controlo e da qualidade do ensino... dos professores. Portanto, acho que em termos de controlo não tem existido muito. Por outro lado, se calhar noutras dimensões em que é importante o professor ter autonomia, nomeadamente... em relação a questões como, por exemplo, a indisciplina..., se calhar aí a autonomia dele que deveria ser superior..., se calhar estão a tirar no sítio errado.

EM – Na tua perspectiva, a acção do Estado relativamente às escolas, professores e à qualidade, tende para uma maior regulação ou tende para uma maior autonomia?

E12 – A sensação com que eu fico é que... eles dão por um lado e tiram pelo outro. Por um lado, vê-se uma tentativa de maior regulação mas, por outro, também é muito importante que..., lá está, algumas situações em que eu acho que a regulação é importante e que se calhar até deveria ser superior, mas existem outras dimensões que a autonomia também... é muito importante. Sei lá..., conversamos, debatemos muito isso quando foram as últimas sessões de esclarecimentos de dúvidas para exames nacionais, tivemos muitos directores de escolas a defender exactamente isso, até que ponto é que... tanta burocracia... não põe em causa até a qualidade do trabalho deles. E esta dificuldade... em poderem ser autónomos e poderem tomar

decisões acaba por prejudicar... muito o trabalho deles que poderia estar... direccionado para campos mais importantes.

EM – Na tua perspectiva, quais são as finalidades e as funções da educação e da escola?

E12 – As finalidades e as funções..., parece tão simples e se calhar é... a questão mais complexa de todas... Potenciar o crescimento..., permitir que o aluno seja um ser humano rico, em todas as suas dimensões..., em todas as suas dimensões, acho que isso é que é importante.

EM – Seria sempre a construção humanística do aluno, quer a escola seja privada ou pública?

E12 – Sem dúvida, eu acho que a educação... tem que passar por aí, o aluno como um todo. No entanto, é óbvio que... a escola privada não deixa de ser uma empresa, não é? Uma escola privada não deixa de ser uma empresa e, como tal... tem que ter em conta o que é que... o público-alvo pretende, quais é que são os objectivos. Mas eu penso que... não existe educação se ele não for visto em toda a sua globalidade, em todas as suas dimensões, não podemos trabalhar uma e paralisar a outra, não funciona assim.

EM – Então, nesta perspectiva, como é que tu caracterizas esta escola? Esta escola valoriza o seu lado empresarial, o seu lado mercantil e o seu lado de cidadania?

E12 – ... (risos)

EM – Aquilo que pensas concretamente? Podes distinguir aquilo que gostarias e aquilo que eventualmente acontece.

E12 – Acho que a escola tenta pensar em todas elas, tem que pensar obrigatoriamente como empresa que é, tem que pensar no que, lá está, a população alvo que procura a escola pretende, o que é que os vai cativar, o que é que os vai permitir cá continuar... em termos de..., nas outras dimensões. Eu acho que, principalmente, por comparação com as escolas públicas saem sempre mais enriquecidos os alunos aqui..., acabamos por tentar... trabalhar todas essas dimensões ainda que, se calhar, pudéssemos trabalhar muito mais.

EM – No teu entender, o que é uma educação de qualidade e um ensino de qualidade?

E12 – Se calhar, às vezes, a verdadeira questão está na definição em si de qualidade que é muito relativa. Em termos de uma escola, qualidade, o que é que define qualidade de ensino,

não é? Do ensino, mais concentrada no ensino. É assim..., há tanta coisa... que põe em causa essa qualidade no nosso ensino nos dias de hoje que...

EM – Defines mais a qualidade em termos do desenvolvimento do aluno na sua globalidade e, neste caso, estou a falar em todas as dimensões do aluno, ou percepcionas a qualidade mais no sentido de resultados, estatísticas, regulação, controlo?

E12 – Voltamos, lá está, à questão..., um bocadinho à questão anterior..., o aluno como um todo. Eu acho que o ensino... tem que privilegiar todas as dimensões do aluno, sem dúvida.

EM – Isto seria uma educação de qualidade?

E12 – Sem dúvida, tem que passar por aí. Não acredito que possa passar pelo desenvolvimento de apenas uma..., só trabalharmos só a matemática ou trabalharmos só o português sem termos em conta a globalidade do aluno, todas as suas dimensões, que vai ser o Homem do futuro..., serão os portugueses, neste caso, os portugueses do futuro, serão o amanhã, tem que se levar em consideração desde sempre não só no ensino secundário, uma pessoa tem que crescer ao longo de todos os ciclos.

EM – O que põe em causa esta qualidade?

E12 – O que põe em causa esta qualidade..., tanta coisa ..., toda a política de educação..., vivemos para números, para os *rankings* dos exames nacionais, para os resultados por comparação com as médias nacionais, para entrar na universidade. Portanto, todo o sistema de ensino... português vive centrado nesses valores, os próprios professores também se trata de números..., do *ranking*, dos resultados que são capazes de obter, por quanto é que conseguem... obter. Os alunos..., enfim, também estão muito limitados em termos das suas escolhas, afunilam-nos logo. Por exemplo, chegando ao décimo ano... as suas escolhas limitam logo o percurso deles, a escolha da profissão para o futuro, numa idade em que eles não estão preparados, não têm maturidade para fazer essas escolhas..., são tantas, tantas coisas (risos).

EM – E na tua perspectiva, quais seriam os factores que tenderiam a influenciar positivamente a qualidade?

E12 – Eu acho que era importante..., pronto, voltando atrás, esta limitação..., que estas escolhas pudessem ser mais abertas, que os alunos pudessem... não afunilar tanto as suas escolhas em

termos de futuro logo no décimo ano - concentramo-nos no secundário que é o nosso trabalho - isso era muito importante. Em termos de números, em termos de trabalharmos para os números..., é muito difícil deixar de o fazer..., eu reconheço que... limita o trabalho, que os frustra muito, que é uma geração muito sacrificada e muito sofredora nesse sentido..., mas encontrar uma solução para isso?

EM – É difícil conciliar interesses antagónicos?

E12 – Exactamente.

EM – Nós tendemos a favorecer mais a educação ou a favorecer mais os resultados?

E12 – Quando tu dizes nós, referes-te a quem?

EM – À escola.

E12 – Acho que se calhar temos os dois tipos de profissionais..., não podemos meter todos no mesmo saco.

EM – Esta escola favorece excessivamente os resultados meramente escolares?

E12 – Uma vez mais tem...

EM – O que consideras ser um bom professor ou um professor de qualidade?

E12 – Esta questão pode-nos levar... para muita coisa, não é? Se tivermos em conta tudo o que já conquistamos e todas as dimensões que são importantes o professor conseguir chegar, mas claro..., tem que ser capaz de... trabalhar o aluno, de motivar o aluno, dar as ferramentas todas para que o aluno consiga... alcançar os seus objectivos..., fazer também esse trabalho de motivação. Não só passar a informação, a matéria..., mas também esse trabalho de motivação e de construção do aluno como um todo, tem que ser capaz de ver o aluno, lá está, em todas essas dimensões.

EM – Na tua percepção, pensas que estes professores tendem em favorecer a construção global do aluno ou a sua actividade está direccionada para as estatísticas?

E12 – Uma vez mais, acho que temos casos tanto de um lado como do outro.

EM – E na tua perspectiva, quais são os factores que poderão de alguma forma condicionar esse bom professor?

E12 – São muitos..., primeiro porque eu acho que ser professor tem... que ser uma vocação e há professores que simplesmente não nasceram para serem professores, não têm, não reúnem essas condições... Claro que o aluno tem que fazer um exame, aquela matéria tem que ser leccionada obrigatoriamente..., o que tira muito tempo para que se possam considerar todas as outras dimensões. O próprio sistema educativo limita... o professor nesse sentido, nesse sentido de se tornar um bom professor porque existem *timings* e objectivos concretos que têm que ser cumpridos e todos eles condicionam... essa possibilidade de se ter em conta um aluno em todas as suas dimensões... Programas a cumprir, não é?

EM – Como relacionas a qualidade da educação e o professor de qualidade ou o bom professor?

E12 – Um condiciona o outro, lá está, o sistema educativo, o facto de o professor ter que em tão pouco tempo trabalhar um programa tão extenso, vai fazer com que o professor tenha que colocar para segundo plano algumas dimensões que se calhar seriam importantes não ficarem para segundo plano. Da mesma forma que... os professores e muitos professores do nosso sistema educativo... condicionam também a qualidade do mesmo.

EM – Como percecionas a qualidade e a profissionalidade no sentido da construção da escola?

E12 – Eu penso que a escola tenta ter em conta, em consideração, todas essas dimensões mas não é um trabalho fácil. Muitas vezes... trabalhar uma dimensão coloca um bocadinho em causa a outra de uma forma que se calhar não deveria. É um trabalho em si muito complexo porque não é fácil... trabalhar todas elas.

EM – Muito obrigada.

ENTREVISTA Nº 13

EM – Em termos gerais, como é que caracterizas as políticas dos governos em termos de educação, sobre o estatuto do professor como profissional e sobre as orientações relativas à qualidade?

E13 – O estatuto do professor no ensino privado não tem nada a ver com o do público, não é?

EM – É diferente?

E13 – Não tem nada a ver uma coisa com a outra.

EM – Como é que tu caracterizas? O que é que eles valorizam?

E13 – No público?

EM – No público. Relativamente ao professor, o que se tem vindo a valorizar?

E13 – Têm ido pela parte burocrática que não leva a lado nenhum. O facto de contratarem a nível central também não leva a lado nenhum. O melhor era localizar cada escola e fazer como no privado, cada escola é que contacta...

EM – Contrata o seu corpo docente.

E13 – Perante o currículo, faziam a entrevista, etc., tudo exactamente igual ao privado e, aliás, acho que é o que querem implementar.

EM – E achas que constitui uma mais-valia?

E13 – Sim, se as escolas têm um mau professor não podem fazer nada, não é? Cai-lhes lá o professor que alguém diz que vai para lá e acabou, não é?

EM – E em termos de autonomia do professor, achas que estas políticas têm vindo a aumentar ou a diminuir a sua autonomia?

E13 – Têm diminuído é a autoridade.

EM – Diminuído a autoridade?

E13 – Não tem nada a ver com autonomia, quer dizer, tem alguma coisa (risos).

EM – Parte?

E13 – Sem autoridade numa sala de aula é muito difícil ir a algum lado. Agora, no privado, o leque de alunos é muito mais pacífico. A indisciplina começa a ser... complicada, não é?

EM – Porque é que dizes que tem diminuído a autoridade?

E13 – Porque ninguém pode castigar os meninos e os actos deles não têm consequências absolutamente nenhuma, não é? Podem fazer o que quiserem, até bater no professor (risos). Não sei se a política do professor bater no aluno..., eu não concordo muito com isso mas às tantas tinha os seus efeitos positivos.

EM – E em termos de qualidade da educação, o que é que tu achas?

E13 – Acho que eles nem pensam nisso. Aquilo é uma máquina tão pesada que eles o que querem é resolver os problemas imediatos de contratação e de colocação e a qualidade...

EM – E achas que as orientações em termos de educação tendem a favorecer mais a parte da estatística ou mais a parte da preparação para a vida?

E13 – A parte da estatística. A preocupação deles é serem eleitos novamente e não é só em Portugal, mas em Portugal ainda é mais grave, ainda não atingiram a maturidade democrática, acho eu. Aliás, ainda estamos numa ditadura, embora não haja perseguições, prisões, etc., estamos numa ditadura pior que a anterior, às tantas, porque a anterior era quase assumida e esta não é...

EM – Relativamente à escola, ao professor e à qualidade, na tua perspectiva, o Estado tem promovido maior regulação e maior controlo ou tem promovido uma maior autonomia?

E13 – Um maior controlo, cada vez centralizam mais.

EM – Relativamente à nossa escola, na tua opinião, as estratégias que temos vindo a desenvolver tendem a favorecer mais os resultados e a satisfação das expectativas dos alunos ou tendem a preocupar-se mais com o preparar para a vida?

E13 – É difícil de responder (risos).

EM – Podes responder em duas partes se quiseres: o que seria o ideal e o que...

E13 – Na minha opinião, o ideal seria uma escola rigorosa, que os pais quisessem que a escola fosse rigorosa, mas não. Portugal e principalmente a cidade de Braga ou as cidades pequenas não estão preparadas para esse rigor.

EM – E o que é o rigor? Como é que defines o rigor?

E13 – Rigor é cumprir as regras que estão estabelecidas, entrar a horas, sair a horas, dar o programa bem planeadinho..., não ter três semanas por ano de folga (no fim de cada período já não se dá aulas, para mim tem que se dar aulas até ao último dia e ponto final). Rigor em todos os sentidos, tudo o que está ligado ao professor, não é?

EM – Como directora pedagógica, de que forma é que orientas isso tudo?

E13 – É difícil (risos). É difícil porque... não há um poder bem definido e isso nunca deve acontecer a empresa nenhuma, não é? (risos) Na maior parte das empresas em Portugal, os empresários não têm formação para ser empresários, não têm uma perspectiva correcta do que é ser empresário, julgam que as ideias deles é que estão certas, mas depois esquecem-se um bocado...

EM – E tu pensas esta escola mais como uma empresa ou mais com uma função de acção social?

E13 – De acção social, o que é que queres dizer com isto?

EM – Acção social é serviço social, preparação para a vida dos alunos.

E13 – De utilidade pública, digamos assim?

EM – Sim, exactamente.

E13 – Concilia-se as duas coisas..., ao mesmo tempo é uma empresa com fins lucrativos, como é óbvio, uma escola com fins lucrativos, mas acho que está no espírito dos professores (da maioria) e da entidade titular a qualidade, fazer alguma coisa do ser humano, é o que interessa, não é? Temos conseguido, pelo menos pelo que os alunos dizem..., eles preferiam ter vindo para aqui logo no início e que foi a melhor escola onde andaram, etc.. Acho que acabamos por conseguir não só ensinar como educar e construir a pessoa, apesar de virem só a partir do décimo e pouco mais se pode fazer, não é? (risos) Mas acho que se consegue fazer alguma coisa ou vocês conseguem fazer alguma coisa.

EM – Na tua perspectiva, como é que vês o papel da escola e da educação?

E13 – Acho que primeiro de tudo, antes de ensinar têm que educar, não é?

EM – Para ti, educar é ...

E13 – Para mim, educar é... (risos) ensinar aos alunos os valores da vida. É o que está a falhar um bocado; cada vez os alunos são mais egoístas, mais egocêntricos, aliás os professores muitos deles já são de uma geração assim, a educação que vem dos pais já é assim..., e se a escola conseguir mudar isso, está a criar um capital humano que depois, mais tarde, se transformará ou evoluirá na sociedade no sentido de uma sociedade melhor, não é?

EM – Então pensas que essa parte da educação é prioridade?

E13 – É prioridade.

EM – E só depois é que surgem outras prioridades?

E13 – Claro, a escola foi feita para ensinar mas, às vezes, acho que se esquece que também deve educar, embora aqui já seja um bocado tarde, vêm no décimo e pouco mais...

EM – Neste momento, achas que a escola favorece mais a parte do educar ou favorece mais a parte de satisfazer o cliente, neste caso também os pais porque eles fazem muitas pressões?

E13 – Acho que... acaba por satisfazer mais... o que os pais exigem mas acho que as pessoas fazem algum esforço para conciliar a educação. O professor também pouco mais pode fazer, os programas são grandes, os exames são formatados para um..., como é que eu hei-de dizer..., formatam-se os alunos até ao 9º ano tipo atrasados mentais (risos) ou identificam-nos quase como atrasados mentais e a partir do 10º ano já são outras pessoas, quer dizer, mudam a exigência, mudam tudo e eles são confrontados com um exame que não tem nada a ver com o que foi a maior parte da sua formação, depois claro que não há milagre, a não ser aqueles alunos que têm um ambiente familiar de um nível superior, não de dinheiro mas um nível superior de cultura e... científico, não é?

EM – Para ti, o que é a qualidade?

E13 – (risos) Isso é muito, muito complicado.

EM – Na tua perspectiva, o que entendes por qualidade?

E13 – Qualidade? Agora vou brincar um bocado..., para se perceber o que é a qualidade devia-se fazer tudo ao contrário de muitas coisas que se faz aqui (risos) porque, às vezes, é melhor olharem para aquilo que não se deve fazer.

EM – E o que é que não se deve fazer?

E13 – Não se deve..., primeiro, tirando alguns casos, as empresas familiares são de evitar, mesmo as pequeninas de fazer, sei lá, foguetes ou... outras coisas. As empresas familiares nunca resultam, é raro, porque qualquer empresa tem que ter as funções muito bem definidas, quem é que tem autonomia para fazer o quê, e na empresa familiar isso acaba por não acontecer porque se alguém desobedece é difícil de chamar a atenção e dizer “Olha, assim não pode ser...” (risos).

EM – E o que é a qualidade?

E13 – Qualidade..., agora há as novas teorias sobre a qualidade que são: a primeira coisa que se tem que definir é o que queremos, é o objectivo, eles até dão muito o exemplo do McDonald`s; no McDonald`s o objectivo é ser simpático para o cliente, então, põem lá os fulanos todos a rir-se (risos) para os clientes, claro que aquilo que servem também tem que ter alguma qualidade, não é? Depois de sabermos qual é o objectivo, temos que ver como é que poderemos atingir esse objectivo; se a empresa já existir ver o que está mal e o que podemos fazer para corrigir e todas as pessoas têm que ter a noção daquilo que queremos atingir, não é? Isso é tudo negociado porque senão não vamos a lado nenhum (risos), com alguma ditadura pelo meio senão... (risos)

EM – Alguma liderança?

E13 – Alguma liderança porque negociar só por negociar..., toda a gente queria uma coisa diferente, não é? Pronto, só a partir daí é que se consegue qualidade. Agora qualidade só porque há muitos papéis definidos para tudo e para nada, isso não interessa para nada; a maior parte das empresas certificadas que eu vejo por aí, o que interessa é papéis, papéis para... convocar uma reunião, para pedir, para comprar, para fazer as coisas, papéis para isto, papéis para aquilo, mas depois a dinâmica em si... não interessa muito, até porque os portugueses são um bocado adversos a isso (risos).

EM – E em termos pedagógicos?

E13 – Em termos pedagógicos, o quê? A escola?

EM – Não, a qualidade.

E13 – Eu já te disse há bocado, eu acho que os alunos têm que sentir o rigor e a autoridade do professor..., mas ao mesmo tempo sentirem que está ali alguém que se preocupa com eles... como um psicólogo ou como um pai, não vamos exagerar mas às vezes são mesmo, não é? Eu lembro-me de casos, aqui nem sei se tem havido, mas na escola velha houve um aluno qualquer que espatifou o carro e que foi pedir ao professor, que agora já não sei quem foi (risos), para ser ele a falar com o pai. A escola, às vezes, também é... um apoio psicológico ao aluno, não é?

EM – Qual o sentido de qualidade da escola? Isto é, no meu trabalho defino 3 sentidos de qualidade: uma qualidade técnica que é quando se preocupa mais com a formação do capital humano, com a eficiência e com a eficácia ou produtividade; uma qualidade no sentido mercantil que se preocupa muito com a satisfação do cliente; e uma qualidade crítica que é aquela que se preocupa muito e que dá mais ênfase à preparação para a vida. Na tua perspectiva, aqui na escola, valoriza-se alguma em detrimento doutras?

E13 – Eu posso falar por mim, quando admito um professor novo, a primeira preocupação é a qualidade científica, sem isso não vamos a lado nenhum, e a seguir é a vocação como professor, saber estar numa sala de aula, ensinar e transmitir os conhecimentos aos alunos. Acho que sem isso... nada feito. A partir de aí se ele sabe ensinar e sabe estar à frente dos alunos, à partida também sabe impor a sua autoridade, no entanto, pode ser bom a uma das coisas e não ser às outras, não é? Depois, por incrível que pareça, os alunos valorizam isso. Os professores podem achar que eles gostam mais daqueles onde é tudo facilitismo mas depois, ali na secretaria, eles sabem dizer que os professores X e Y os assustaram nas primeiras aulas (risos) e percebem que é assim que tem que ser; eles sabem ver quem é o professor que tem autoridade, por mais imaturos e mais baldas que sejam, e, no fundo, gostam que vocês lhes chamem a atenção e se preocupem com eles. Uma escola é uma realidade muito complicada porque envolve muita coisa, envolve pessoas, e é uma fase importante da vida dos alunos..., onde tudo se define e onde o resto da vida deles fica mais ou menos orientado, não só em termos de... conhecimentos e de orientação educacional, mas também como pessoas. Se a escola poder fazer um papel importante aí, melhor.

EM – Na tua perspectiva, quais são os factores que podem influenciar a qualidade educativa?

E13 – Os maus programas, mal planeados, porque põem a escola e os professores sob pressão..., acho que vocês sentem um bocado isso. Depois a pressão de transformar um bocado aquilo que foi o passado do aluno em termos de ensino, acho que acaba por condicionar o que se pode fazer; os professores acabam por fazer aquilo que é possível e não o que seria ideal para ele...

EM – O que entendes por “transformar o passado do aluno em termos de ensino”?

E13 – A política do governo até ao 9º é passar, o aluno chega ao 9º seja como for, com qualidade, sem qualidade, sabem não sabem eles passam sempre, só reprovam se os pais autorizarem. Depois chegam ao 10º e vocês têm alguma pressão, na Biologia às tantas não se sente muito mas na Matemática, Físico-química e Português sim, porque o que está para trás dificilmente vai ser alterado, eles não têm bases e é difícil recuperarem.

EM – E mais algum factor que possa condicionar a qualidade da escola, que tu aches importante?

E13 – Às vezes... a pressão económica, não é? Não deveria ser assim mas uma escola privada tem que pensar sempre na parte economicista, não é? É difícil equilibrar rigor e qualidade com chamar mais alunos, às vezes temos que ceder (risos), os professores inteligentes sabem como (risos) e o exemplo aí está... no recorrente e no regular. Se fosse a crise que influenciasse o número de alunos não tínhamos alunos..., também tínhamos baixado o número de alunos do recorrente e não baixamos, porquê? Porque implica um trabalho completamente diferente, um professor pode... exigir um pouco menos, os objectivos dos alunos são atingidos mais facilmente e isso atrai, não é? Bem, para além disso somos a única escola com ensino recorrente (privada e pública) numa área grande, também tem influência.

EM – Para sistematizar, o que é um bom professor?

E13 – Um bom professor é aquele que possui qualidade científica, qualidade de ensino, sabe como ensinar, é rigoroso e sabe manter a autoridade perante a turma.

EM – Nesta escola, pensas que os professores mobilizam mais um sentido técnico que é o sentido da eficácia, da eficiência e da produtividade; um sentido mercantil que é o sentido da satisfação das expectativas e da competição; ou um sentido comunicativo que é o sentido dos valores e o sentido democrático? Dada a tua visão desta escola, como é que caracterizas o sentido da actividade dos professores? Achas que podes eleger algum destes sentidos como prioritário?

E13 – Nestas três vertentes?

EM – Nestas três vertentes.

E13 – Há professores que são bons cientificamente e outros que são muito bons em comunicar e criam empatia com os alunos. Mas depois falta-lhes algum rigor..., não valorizam o trabalho que é importante na qualidade, que cada vez está pior porque as pessoas não valorizam o trabalho... Muitos professores aqui não valorizam o trabalho e acho que deviam imaginar a situação caso não tivessem trabalho...

EM – E nessa perspectiva, consideras que o professor que valoriza o trabalho é um professor de melhor qualidade?

E13 – Claro..., acho que se o professor valoriza o seu trabalho é meio caminho andado para..., como é que eu hei-de dizer..., querer sempre melhor e achar sempre que pode fazer mais, às vezes até para além daquilo que acha que é capaz, não é vir por vir até chegar ao fim do mês (risos), tem que gostar daquilo que faz... Isso no professor é fundamental (no professor ou no médico, assim algumas profissões), se não tiver vocação mais vale ir para outra profissão. É daquelas coisas que é natural, se não for natural dificilmente se aprende; há pessoas que acham que não, que se pode sempre mudar e se pode sempre aprender, eu não acredito muito nisso, por muito que aprenda nunca é tão bom como aquele que é natural, não é?

EM – Na tua opinião, quais são os factores que podem condicionar o bom professor?

E13 – Condicionar como?

EM – O que pode fazer com que o professor não seja tão bom professor? O que pode condicionar a sua actividade, as suas práticas?

E13 – A qualidade dos alunos em termos humanos e em termos de conhecimento, não é?

EM – Achas que é um factor importante?

E13 – É, porque se eles não quiserem não há milagres, não é? Às vezes não podem, às vezes são limitados intelectualmente (os miúdos até são esforçados mas vocês mais nada podem fazer) e outros, ao contrário, são inteligentes e não querem nada com aquilo, não é?

EM – E mais algum factor que tu colocasses assim como...?

E13 – A motivação.

EM – A motivação? Do professor e do aluno?

E13 – Claro..., em qualquer coisa que se faça na vida (risos) é o factor mais importante. Podemos ficar desmotivados por muitas coisas, não é?

EM – E o que pode influenciar a motivação?

E13 – A estabilidade financeira, a vida pessoal da pessoa também pode afectar a vida profissional e vice-versa, as políticas de emprego, os conflitos entre as pessoas, a empresa também pode levar a motivar com os exemplos que vêm de cima (às vezes vendo maus exemplos diz-se: “Ai é? Se ele faz, se ela faz, então eu também faço.”).

EM – Nesta escola, na tua perspectiva, os *rankings* e os resultados têm alguma influência?

E13 – Não. Há *rankings* que para mim não servem para nada, só servem para aquelas escolas elitistas que seleccionam os alunos desde o ciclo. A partir do ciclo, não sei se na primária também, começam a seleccionar os alunos, até lhes fazem entrevistas de passagem de ciclo, e... só ficam com aqueles que depois interessa ficar, não é? Aliás...

EM – Nesta escola isso não faz sentido?

E13 – Acho que não, aliás muitos pais põem aqui os filhos porque acham que a pressão é demasiado elevada para a idade que eles têm, não é?

EM – De que forma é que tu achas que a pressão dos pais, que falaste agora, pode condicionar os professores e a escola? Condiciona ou não condiciona na tua perspectiva?

E13 – A mim quanto mais um pai pressiona pior é, faço tudo ao contrário (risos), a mim não me afecta. Quando um pai me vem chatear “Tem que passar, que não sei quê.” é pior, mas se um pai me vem pressionar no sentido positivo “Veja lá o que pode fazer pelo miúdo e tal.” e o professor tenta sem passar por cima de nada que não seja suposto passar... é diferente, agora aquela pressão de chantagem para mim funciona ao contrário, isso não leva a nada. Os pais pressionam porque querem que os filhos acabem o secundário, querem que vão para os cursos Y e às vezes...

EM – E isso implica bons resultados?

E13 – E às vezes se não têm os resultados que querem pensam que a culpa é da escola e às vezes é dos alunos, não é? Transferem-nos para outra escola e às vezes resolve, sei lá, porque as escolas públicas estão cada vez... a dar notas, dizem que nós damos, não é? Eles é que estão a dar (risos).

EM – Relativamente a esta escola, para sistematizar, até que ponto é que a gestão da escola, nomeadamente a pedagógica, se deixa influenciar pelos resultados? E de forma é que pode influenciar toda a actividade da escola?

E13 – Resultados de quê? Em termos de notas?

EM – Resultados em termos de notas, por exemplo, exames nacionais. Só estou a falar agora dos *rankings* publicitados.

E13 – Sim, não me deixaste acabar de falar sobre os *rankings*.. Qual é que tem mais importância, um *ranking* de uma escola que fica em primeiro lugar porque tem alunos de médias fabulosas ou aquela escola que tem alunos desanimados e que acham que estão perdidos (como, por exemplo, no recorrente velho, agora nem se põe tanto essa questão)? Para mim, um *ranking* não diz nada disso e aliás já foram feitas reportagens na televisão onde se localizaram algumas escolas que não queriam certo tipo de alunos mas que outras escolas conseguiram fazer deles alguma coisa.

EM – Se te pedisse para fazer uma relação entre qualidade da educação e professor, que tipo de relação seria? Será que eles têm uma relação horizontal, isto é, se influenciam mutuamente;

será que o professor tem grande influência sobre a qualidade da educação; ou será que são as políticas de qualidade da escola que influenciam o professor?

E13 – Eu acho que, nesta escola, se influenciam mutuamente porque... há aqui... uma certa mística, digamos, do perfil do professor da escola, não é?

EM – Como é que caracterizas o “perfil do professor da escola”?

E13 – É quase como nos clubes de futebol (risos), o professor da escola é aquele professor, como te disse há bocado, que sabe lidar com o aluno. Para além da qualidade científica, pedagógica e de autoridade, é aquele professor que se preocupa com o aluno, aquele professor que cria uma empatia e uma relação mais ou menos afectiva com o aluno, que sabe detectar se está triste ou não e se há algum problema encaminha-o para o psicólogo ou fala com ele, uma coisa assim, não é? Acho que é aquele professor que gosta dos alunos, no final do ano quando eles se vão embora choram, digamos assim (risos).

EM – Para concluir, mais uma vez no meu trabalho defino a escola em três sentidos: no sentido técnico que valoriza a eficácia, a eficiência; no sentido mercantil que valoriza a competição e de alguma forma a satisfação do cliente; e ainda, no sentido da cidadania que de alguma forma se preocupa com o preparar para a vida, com os valores. A pergunta é: tendo em conta o sentido de qualidade que se revela nesta escola, esta tende a orientar-se mais para a empresa, mais para a competição e concorrência ou mais para a vida?

E13 – Eu acho que no final de tudo é mais para a vida, é o que está interiorizado na cabeça de cada um de vocês, acho eu... Lá está, de acordo com o perfil do professor da escola acaba por ser natural vocês pensarem mais nesse factor de preparação para a vida embora haja influências de outros factores.

EM – Por exemplo, não pensas que o facto de existirem exames nacionais no final do ano de alguma forma pode limitar a acção dos professores nesse sentido?

E13 – Eu acho que ajuda. Qualquer um de nós, qualquer pessoa à face da terra se não for alvo de avaliação, alvo de observação no seu trabalho, se ninguém tiver a ver se está a fazer mal, acaba por relaxar, não é? Por isso haver algures no tempo uma avaliação daquilo que se anda por aí a fazer, acho que é importante.

EM – Mas repara uma coisa: o exame nacional não avalia esses pontos humanos.

E13 – Não, mas...

EM – Avalia conteúdos disciplinares.

E13 – Sim, mas... Pode parecer que não, mas um aluno que está preparado para fazer um exame nacional também está implícito que tenha essas capacidades. Tirando a inteligência que nada se pode fazer, se for uma pessoa calma, se for uma pessoa de bem com a vida, se for seguro, o exame vai correr melhor, não é? Se estiver motivado, se sentir o apoio dos professores, o carinho dos professores, dos pais, etc., tudo isso vai fazer com que o exame nacional corra melhor. É claro que, como tudo na vida, uma avaliação de duas horas... mas tem que haver...

EM – Não achas que essa avaliação final de duas horas pode levar os professores a darem mais ênfase ao sentido da preparação técnica?

E13 – Claro que dão, dão...

EM – E da satisfação dos resultados?

E13 – Claro que dão importância mas acho que...

EM – Não é motivo suficiente para descurarem a outra parte?

E13 – Eu acho que acabam primeiro por satisfazer a outra parte e depois essa. Essa é tipo um complemento, é uma mais-valia.

EM – Então, se caracterizasses esta escola nestes três termos: *escola-empresa*, *escola S.A.* e *escola cidadã*, como o farias?

E13 – Acho que cidadã, acho que cidadã.

EM – Cidadã?

E13 – Sim, porque... Estás a falar de cidadã no sentido de preparar para a vida?

EM – Sim, no sentido da participação, no sentido da problematização, no sentido de questionar porque é que o mundo é assim e porque é que não é assado, não é?

E13 – Porque nada, nada, na vida é linear.

EM – Por isso não há neutralidades?

E13 – O exame nacional é uma coisa linear, é ali aquilo, três ou quatro páginas para se responder, mas para se chegar lá tem que se passar por muitas fases, não é? É como nós, também nos construímos ao longo da vida (risos) e a nossa relação com os outros também é construída, não é? Às vezes podemos passar dois ou três anos sem termos uma relação afectiva com ninguém, de repente começamos a construir e irá dar a algum lado, não é? Agora depende da qualidade da construção, não é?

EM – E como é que no teu dia-a-dia lidas com esta *escola cidadã* e com as pressões económicas que são normais em qualquer empresa?

E13 – Acho que é possível conciliar as duas coisas, apesar de tudo. Não podemos cair na tentação de querer uma escola tipo inglesa (risos) onde existe aquele rigor absoluto mas que os pais também procuram. Uma empresa tem que, não digo bem submeter-se a um mercado mas quase; há um mercado e tem que satisfazê-lo. Se aqui em Portugal, principalmente nas cidades pequenas, não há um mercado de escola tipo inglesa, com aquele rigor absoluto, ou suíço, com aqueles colégios, não vale a pena ir por aí porque o mercado acaba por condicionar a vida das empresas, não é? É como..., não é bem a mesma coisa, quando havia cavalos e passou a haver carros (risos), não valia a pena estar a insistir nos cavalos, e quando começou a haver aviões, a marinha mercante sofreu, não é? Por isso, também temos que saber... mudar à medida que o mercado muda.

EM – E nesse sentido, como é que achas que a escola tem mudado para dar resposta ao mercado?

E13 – Infelizmente tem baixado o nível do ensino mas isso é global, não é só em Portugal. A qualidade não sei se começa logo desde que eles nascem, desde a educação que os pais lhes dão, não é? Se nós pudéssemos ter uma escola, já não digo desde o infantário, desde a primeira classe até ao fim e dizer a nossa política é esta, é assim que vamos trabalhar, o seu filho quer, quer, não quer, não quer, é diferente, não é? Agora, a meio do percurso ou no fim do percurso já não se pode mudar grande coisa. Vai ser difícil a sociedade mudar a tendência ou isto é capaz de chegar tão ao fundo que os professores vão ter que repensar tudo. Não sei..., mudar esta política económica da Europa, do Ocidente, que está a falir, não é? O que é que eles vão fazer

para mudar isso? Não sei, mas vão ter que mudar, vai ter que haver uma revolução, cheira-me, não sei qual é mas vai ter que haver (risos), senão vão todos os países à falência, até os Estados Unidos está com problemas de orçamento. O problema é se nós somos dominados..., vamos ser dominados por países do petróleo e pela China.

EM – Muito obrigada.