

## **NO FIO DA NAVALHA. DAR O MELHOR AOS MELHORES E FAZER O POSSÍVEL POR TODOS: A ATRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E TURMAS**

*Fátima Antunes*

*Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho*

*Virgínio Sá*

*Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho*

### **1. OS CRITÉRIOS DE ATRIBUIÇÃO DE TURMAS AOS PROFESSORES: NEGOCIAÇÃO E CONFIGURAÇÕES MÚLTIPLAS<sup>1</sup>**

Quando procuramos compreender como se organiza o trabalho dos docentes numa escola, ainda que apenas num aspecto limitado – o complexo processo de atribuição de professores às diferentes categorias de alunos<sup>2</sup> –, encontramos um amplo espectro de orientações e procedimentos, geralmente combinados, procurando acomodar as múltiplas racionalidades, prioridades e solicitações que devem ser consideradas. A administração dos recursos humanos no seio de uma escola é assim, uma tarefa complexa e delicada, que tem lugar em múltiplos níveis e órgãos que medeiam conflitos de interesses e pontos de vista. Aliás, a mediação e a negociação parecem tornar-se processos-chave para organizar esta força de trabalho *sui generis* criada também por força do particular trabalho que desenvolve<sup>3</sup>.

Inscrevendo esta discussão na problemática que anima o estudo em que se integra, é nossa preocupação sinalizar e compreender os “mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e colectivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, a definição de padrões e regras que estabeleçam o quadro para o funcionamento das instituições”<sup>4</sup>. Queremos ainda sublinhar o nosso entendimento de que “nos sistemas

complexos, o quadro da regulação é plural e resulta da interacção de múltiplos processos e actores” (cf. Antunes e Sá, 2006: 1198).

A unanimidade que encontramos quanto ao atendimento dos dois principais critérios mobilizados (*continuidade pedagógica* e *preferências dos professores*)<sup>5</sup> sugere que eles constituirão, pelo menos enquanto referência, o mínimo denominador comum de consenso quanto aos critérios pertinentes de organização do trabalho docente no que respeita a atribuição dos grupos de alunos/disciplinas. Mas será igualmente notório que dificilmente encontraremos uma configuração idêntica em situações diversas até mesmo no interior da mesma escola, porque outros critérios, orientações, opções e prioridades estarão frequentemente presentes compondo um quadro provavelmente distinto.

Note-se, ainda, que as preferências dos professores se exercem frequentemente pela mediação da *graduação profissional*, o que significa que, nesta organização em que a hierarquia formal e funcional é relativamente pouco vincada, ela torna-se mais actuante através daquele critério, ordenando os professores, quanto à efectividade de exercício das suas preferências como em outras situações e dimensões da vida da escola.

Assim, o que nos diz este panorama quanto à organização do trabalho docente na escola? A complexidade sinalizada – através da chamada de atenção para os processos-chave de negociação e mediação e para o quadro de configurações múltiplas, intra e entre escolas, das situações resultantes – constitui um primeiro nível de apreensão, global e descritiva, do fenómeno de afectação dos docentes aos diversos agrupamentos de alunos. Aquela complexidade revela, em primeiro lugar, os múltiplos níveis de inscrição das escolas na totalidade societal e os diversos nexos que desse modo ficam entretecidos entre essas duas esferas. A mediação, a negociação, a construção de compromissos e as múltiplas configurações constituem assim dimensões fenomenológicas (os *processos* registados) e morfológicas (as *formas* observadas) apreendidas de: (i) confrontos de interesses e poderes divergentes; (ii) distintas opções sociais, culturais e institucionais face a esses interesses e poderes; (iii) sentidos atribuídos pelos actores nas situações em que se jogam tais confrontos e opções; (iv) processos, lógicas e mecanismos que historicamente mediaram e regularam tais confrontos; em suma, aquelas dimensões revelam facetas da *regulação* da educação no domínio da gestão dos recursos humanos, no caso particular da atribuição de professores a grupos de alunos.

Que dimensões devem, então ser retidas para análise, de acordo com a sua relevância teórica e empírica? Do ponto de vista empírico, é visível a saliência de duas ordens de prioridades, seguidas de outras duas: continuidade pedagógica; preferências dos professores; especialização disciplinar e alunos com exame, para seguirmos a formulação adoptada pelos entrevistados. Do ponto de vista teórico, necessitamos interrogar e explorar

dimensões incidentes na: a) estruturação da distribuição de favorecimentos e desvantagens no acesso à educação; b) compreensão da “gramática dos fenómenos” (princípios e regras de organização e funcionamento) (Costa, 1992). Condições importantes em termos de acesso à educação, associadas à garantia de uma aprendizagem mais intensiva, parecem ser: mais tempo de educação, com profissionais mais experientes e/ou competentes, em condições de maior estabilidade e de interacção pedagógica mais estimulante e continuada; as dimensões mais decisivas em termos heurísticos parecem ser, por um lado, a compreensão da organização do processo de trabalho na escola, na vertente atribuição de professores/turmas, e, por outro lado, a compreensão do sentido das preferências dos professores.

### ***1.1. MÚLTIPLAS CONFIGURAÇÕES***

Como se organiza, então, dentro de uma escola esta dimensão da organização do processo de trabalho que é a distribuição das turmas pelos professores? O processo assenta em configurações de instâncias internas que interpretam e operacionalizam também orientações do centro do sistema; os entrevistados reportam no entanto desenhos diferenciados para estas operações. Assim, encontramos três variações descritas pelos responsáveis das seis escolas que se distinguem quanto a: o número e o tipo de órgãos envolvidos; o peso relativo reconhecido a processos e instâncias formais de confronto e mediação de interesses; a diversidade destes <sup>6</sup>. Identificamos as seguintes configurações de processos de atribuição de professores e turmas:

(i) *complexa/colegial*: assente na diversidade apreciável (em termos quantitativos e qualitativos) de instâncias de confronto e negociação de interesses visível pelo carácter colegial de três diferentes tipos de órgãos, onde será de esperar se expressem e/ou tenham eco, com importância diversa, interesses gerais, colectivos, particulares, de determinadas categorias de docentes e alunos <sup>7</sup>;

(ii) *simplificada/atomizada*: a pluralidade de instâncias de mediação é severamente contida em prejuízo, hipoteticamente, da consideração de um leque mais alargado de interesses e de uma maior capacidade de construção de processos mais justos e ajustados de distribuição de turmas e professores; neste caso, a passagem da expressão das preferências de cada professor à gestão dos diversos interesses, no nível institucional, é directamente assumida pelo órgão que executa a afectação final;

(iii) *simplificada/reduzida*: também neste caso estamos perante uma limitação significativa da complexidade do processo; apenas é mencionada uma instância colegial

que, podendo assumir a mediação de interesses, terá hipoteticamente mais dificuldades em ver expressa e dar satisfatoriamente conta da pluralidade envolvida <sup>8</sup>.

**Quadro I - Instâncias envolvidas no processo de atribuição de turmas aos professores**

<i>Configurações</i>	<i>Órgãos/actores envolvidos</i>	<i>Atribuições</i>	<i>Escolas</i>
A. Complexa/colegial	Conselho Pedagógico Departamento Curricular; Conselho Executivo	Define critérios;  operacionaliza; faz proposta final	<i>Beta/ Kapa/Sigma</i>
B. Simplificada/atomizada	Conselho Executivo/Direcção Pedagógica; professores	Distribui;  indicam preferências	<i>Alfa/Ómega</i>
C. Simplificada/reduzida	Departamento Curricular	Distribui	<i>Delta</i>

Este quadro sugere algumas observações <sup>9</sup>. A primeira é que este processo apresenta distintas configurações quanto à complexidade que lhe é reconhecida e às instâncias consideradas de mediação, negociação e construção de compromissos nas diversas escolas; a segunda nota aponta que a variação verificada sublinha duas conexões: (i) entre complexidade, institucionalização e colegialidade; (ii) entre a simplificação do processo e a atomização dos actores, por um lado, ou a redução potencial do leque de interesses considerados, por outro.

No entanto, a este nível de análise das fenomenologia e morfologia da atribuição entre categorias de alunos e professores, não se afigura possível salientar nenhuma correlação entre estes componentes, órgãos e atribuições, e o elemento critérios. (i) As *preferências* dos docentes (associada à hierarquia da *graduação* profissional ou *antiguidade*, se necessário); (ii) a *continuidade pedagógica* <sup>10</sup>; (iii) a *especialização* de docentes em determinadas disciplinas (de um determinado ano de escolaridade) <sup>11</sup>; (iv) a prioridade aos alunos submetidos a *exame* no final do ano; (v) a constituição de *equipas* docentes <sup>12</sup>; (vi) a *sequência alfabética* das turmas (A, B...) <sup>13</sup>, eis alguns dos princípios accionados (e

mencionados aqui por ordem decrescente da frequência com que os sujeitos os evocaram). De notar que o conjunto dos responsáveis das escolas que discute esta questão (seis em sete dos entrevistados) refere em regra combinar pelo menos três destes critérios orientadores para organizar esta vertente do trabalho na escola.

**Quadro II** - Critérios que organizam a atribuição entre professores e turmas por escolas

<i>Escolas</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Kapa</i>	<i>Delta</i>	<i>Sigma</i>	<i>Ómega</i>	<i>Total de escolas</i>
<i>Preferências/ Graduação profissional</i>	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
<i>Continuidade pedagógica</i>	X	X	X	X	X	X	<b>6</b>
<i>Especialização disciplinar</i>		X	X	X	X		<b>4</b>
<i>Prioridade aos alunos com exame</i>	X		X	X			3
<i>Equipas docentes</i>					X		1
<i>Sequência das turmas</i>				X			1
<i>Total de critérios</i>	3	3	4	5	4	2	

## 2. DILEMAS E COMPROMISSOS: ENTRE A EFICÁCIA, A CONFIANÇA E O INTERESSE GERAL

A observação dos traços tão expressivos de complexidade e pluralidade de orientações e de critérios sugere a pertinência de interpelar os dados a partir de instrumentos teórico-conceptuais capacitados para apreender e interpretar tais realidades, procurando beneficiar do potencial heurístico de linhas de trabalho já consolidadas. Porventura não encontraremos na informação recolhida o vocabulário ou as situações típicos da literatura de referência de

tais perspectivas, mais tentaremos mesmo assim esclarecer processos e acções em presença. A proposta epistemológica, metodológica e analítica de Derouet, desenvolvida já em múltiplas investigações, procura, entre outras preocupações, dar conta dessa coexistência, tantas vezes dilemática, e combinação de *lógicas de acção*<sup>14</sup> e *princípios de justificação/legitimação* díspares, de universos de sentido (e de práticas) e de recursos institucionais, culturais, simbólicos e cognitivos para agir; argumenta, então, que os actores se apoiam e inscrevem os seus esforços e orientações para interpretar e construir o sentido das situações e das suas acções nesse património antropológico e sócio-histórico colectivamente construído e disponível que pode substanciar-se, por exemplo, em repertórios de argumentos, de dispositivos, procedimentos e instrumentos pedagógicos, institucionais e políticos (Derouet, 1992; 2000; 2003; Derouet e Dutercq, 1997)<sup>15</sup>.

Numa brevíssima incursão, recordamos que esta perspectiva de investigação, empenhada em renovar a sociologia da educação, para acolher e compreender processos de mudança, preocupações, e observações novos, sem abrir mão ou descurar o conhecimento construído a partir das *teorias da reprodução cultural e social* críticas, propõe a construção de um quadro analítico sustentado em quatro lógicas de acção e princípios de justificação<sup>16</sup> (cf. Derouet, 1992; 2000). Nesse sentido, iremos aqui considerar uma *lógica de acção cívica*, que se desenvolve em duas modalidades: a modalidade que toma por referência o modelo do serviço público nacional assenta no *princípio de justificação do interesse ou vontade geral*, sob a forma de *igualdade de oportunidades em educação*, que subjaz à definição dos saberes a ensinar e aprender, das formas de avaliação, da selecção a realizar, do estatuto dos funcionários, das regras administrativas e financeiras; a modalidade que propõe a construção do estabelecimento local de educação como uma cidade política local, em que a *democracia* na tomada de decisões e a *participação cívica* de todos, enquanto cidadãos, é o princípio de justificação prevalectente. A *lógica de acção comunitária* legitima as opções e os procedimentos pela *proximidade, confiança e envolvimento* da totalidade da pessoa. Construir relações calorosas, intensas, e permanentemente reinvestidas e refeitas, marcadas por estas propriedades é o princípio que justifica a acção voltada para a comunidade. Uma terceira lógica de acção, já há muito embutida nos princípios cívicos que legitimam o serviço público nacional, é a designada *lógica de acção industrial*, agora em expansão sob o novo impulso das pressões gestionárias que tomam por referência em alternativa o modelo da empresa industrial (o modelo abstracto da ideologia e não os factos das realidades empresariais e industriais). A *eficácia* como princípio central de justificação enuncia um novo credo disseminado pelas diversas áreas de actividades educativas, desafiadas por exigências performativas e avaliadas segundo indicadores de desempenho, omnipresentes e omnipotentes, tal como a largamente entronizada avaliação. Por último, face às incertezas contemporâneas, as instituições e os actores dispõem ainda de um outro repertório de dispositivos, argumentos, procedimentos que podem ainda mobilizar em determinadas situações seguindo uma *lógica de acção mercantil* justificada pelo imperativo

de vencer a batalha da *competitividade* e de afirmação em situação de *concorrência*; ocupar os primeiros lugares nos diversos *rankings*, ser visto como o melhor ou estar entre os melhores pode condicionar ou justificar cursos de acção encarados como inevitáveis. O pragmatismo da vontade é aqui justificado pelo realismo do intelecto. A capacidade de *atrair os "clientes"* é o princípio que define a justiça (cf. Derouet e Dutercq, 1997: 25-55).

Dessa forma, podemos relacionar os critérios de atribuição de turmas e professores enunciados pelos entrevistados, considerando que eles constituem princípios de acção ou, pelo menos, pontos cardeais para a definição das situações e dos cursos de acção e, simultaneamente, fontes de justificação e de reivindicação de legitimidade dos procedimentos adoptados; nesse sentido, estes critérios assumem um valor aproximado ao que Derouet considera serem *princípios de justificação* que animam e identificam *lógicas de acção* (Derouet e Dutercq, 1997).

Assim, encontramos, para os responsáveis e escolas em presença, um conjunto de possíveis associações entre *critérios e lógicas de acção*, em coexistência, combinação e mistura, permitindo e reforçando distintas orientações e práticas<sup>17</sup>. Tomando por base as lógicas acima explicitados, o critério *preferências/graduação profissional* afigura-se-nos tendencialmente associado às lógicas de acção cívica e industrial, sem que seja possível, contudo, concluir pela dominância de qualquer uma destas lógicas<sup>18</sup>. Por seu lado, o critério da *continuidade pedagógica* é mais congruente com a lógica da acção comunitária. A *especialização disciplinar* e a *prioridade aos alunos com exame*, ao reflectirem uma preocupação dominante com a eficácia, acomodam-se à lógica industrial. De forma menos linear integrámos o critério das *equipas docentes* nas lógicas comunitária e industrial<sup>19</sup>. Igualmente ambíguo se nos afigura o critério da *sequência alfabética das turmas*, que integramos na lógica cívica pelas razões que expendemos mais abaixo.

Sem levar demasiado longe as implicações deste ensaio de agregação e interpretação de dados, já que a profundidade da análise nos não autoriza, cabe, no entanto, anotar algumas breves observações: (i) por um lado, encontramos de facto uma multiplicidade de referências sócio-institucionais, ou *mundos*, para manter a inspiração teórico-conceptual, que, em concorrência ou combinação, fundam e legitimam, a distribuição de recursos humanos pelas distintas categorias de alunos; (ii) aparentemente esta diversidade de fontes de sentidos e de práticas é, no entanto, relativamente mitigada se atendermos a que as *intensidades* de influência são díspares e que a *dispersão* verificada é limitada apenas a parte da paleta de *lógicas de acção/universos/princípios* de legitimação consideradas pelos autores e nos estudos que seguimos. Isso mesmo é visibilizado pelo quadro nº 3.

**Quadro III** - Lógicas de acção envolvidas na atribuição de professores e turmas nas escolas

<i>Escolas</i> <i>Lógicas de acção</i>	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Kapa</i>	<i>Delta</i>	<i>Sigma</i>	<i>Ómega</i>	<i>Total de ocorrências/escolas</i>
<i>Cívica: interesse geral, oport. ig.</i>	X*	X*	X*	X* X*	X*	X*	7/6
<i>Comunitária: confiança, proximidade</i>	X	X	X	X	X X*	X	7/6
<i>Industrial: eficácia</i>	X* X	X* X	X* X X	X* X X	X* X X*	X*	<b>14/6</b>
<i>Total</i>	3	3	3	3	3	3	

\* A utilização do asterisco pretende sinalizar que não é certo que o sentido assinalado seja o dominante para o critério considerado, dada a ambivalência verificada em não poucos casos.

Assim, curiosamente e de acordo com este quadro de análise, parece ser o *princípio de justificação/legitimação* da busca da eficácia e preocupação com o desempenho que mais intensamente influencia os critérios levados em conta para atribuição de docentes e turmas, tornando a lógica de acção industrial a principal fundadora das práticas desenvolvidas nesse âmbito. As *lógicas de acção comunitária e cívica* (com as especificações mencionadas) estão ainda presentes nos cursos de acção referidos. Não pode deixar de ser notada, no que respeita a este domínio de orientações e práticas nos contextos escolares observados, a virtual ausência do *princípio de legitimação da igualdade de oportunidades* entre as diversas categorias de alunos, sinalizado apenas pelo critério de *sequência das turmas* que, pela sua neutralidade formal (com demasiada frequência apenas aparente; cf. nota 12), poderia ser considerado como filiado no princípio de igualdade de oportunidades. Ainda, como procurámos argumentar, esta limitada tentativa de interpretação reforça a perspectiva de que, apesar da sintonia verificada em torno da prevalência da lógica de acção industrial, as configurações de orientações, práticas e os processos pelos quais aquelas são construídas apresentam divergências significativas conjugadas com a centralidade assumida pelos esforços para mediar e negociar prioridades, pressões, pontos de vista, interesses, concepções e solicitações múltiplos e díspares.

### 3. MEDIAÇÃO E NEGOCIAÇÃO

Os critérios da *continuidade pedagógica* e da *prioridade* aos alunos com *exame final* são-nos apresentados como constando em orientações da tutela, sendo combinados, através da mediação local, com outros que derivam de dinâmicas e opções oriundas de processos históricos ou negociações internas à escola. Assim, a *especialização disciplinar*, que parece ocorrer sobretudo no ensino secundário e no ano terminal deste, pode funcionar como um critério interruptor da *continuidade pedagógica* no sentido de proporcionar aos alunos submetidos a exame no final do ciclo, e particularmente em determinadas disciplinas e cursos, os professores mais experientes e competentes, ou ainda, mais carismáticos. Neste domínio são-nos avançadas três explicações para a constituição deste grupo de recursos humanos especializados, em aparente contradição com outras orientações e opções; segundo estes responsáveis trata-se de uma opção da escola em questão no sentido de:

- beneficiar os alunos daquelas disciplinas/cursos mais valorizados e competitivos no acesso à Universidade;

*“Em todas aquelas disciplinas cujos anos têm um maior peso no 12º ano, as tais nucleares, Físicas, Químicas, Biologias, Matemáticas, Filosofias, Inglês... (...) Sim, Português sim, temos dois especialistas (...) A escola foi-se apercebendo ao longo dos anos, e hoje há um núcleo de professores especialista em determinadas matérias de 12º ano, que geralmente são aqueles professores que têm sempre 12º ano. (...) Conseguimos cobrir alguns cursos do 12º. (...) Os pesos pesados, os considerados cursos clássicos, e daí que Medicinas, Arquitecturas..., há especialistas (...) eu não podia substituir aquele docente por outro docente. (...) É evidente que os outros também têm peso. Um exemplo prático: o peso da Psicologia é diferente do peso da Filosofia. A Filosofia, a Biologia, a Matemática, a Física, a Química, são disciplinas nucleares, sem as quais não se entra para a universidade, então se nós tivermos a oportunidade de no 12º ano colocarmos pessoas especialistas no assunto, eu não quero dizer com isto que não vão todos estudar Psicologia, mas a minha preocupação já não é tão grande em Psicologia” (E5, escola Delta).*

- reconhecer e favorecer o investimento dos docentes no desenvolvimento da sua competência pedagógico-profissional em determinadas disciplinas;

*“Agora, as pessoas especializaram-se em determinado tipo de matérias, que até em termos científicos considero... empenhara-se tanto, investiram tanto nessas matérias, que acham que é efectivamente uma perda de tempo depois não darem, desse empenho, desse investimento, aos anos seguintes. Por exemplo, a minha área científica é geografia, é evidente que se eu dou 12º ano, faço um investimento naquele cadeirão, aquilo é uma cadeira de cultura geral que Deus me livre. É evidente que eu pelo menos mais dois ou três anos gostava de continuar, não é? Porque no 1º ano a experiência até não nos traz tudo o que de bom... agora, cristalizar nos mesmos anos ao longo de 10, 12, 13, 14 anos é que me parece ....” (E3, escola Beta).*

- considerar um produto da história do ensino secundário, em particular do actual ano terminal (o 12º ano).

*“há aqui pessoas que nunca deram 12º, e há aqui pessoas que só deram 12º.(...) É bastante anterior ao ranking, isto não tem nada a ver com os rankings! Tem a ver com esta ideia de que no 12º ano... tem a ver é com a lógica do secundário anterior. Repare o 12º ano apareceu desligado do 11º, lembram-se?! Favoreceu a lógica da rede de professores só para o 12º ano! E na altura as escolas organizaram-se e uns davam 10º e 11º e havia os professores do 12º! O 12º era entendido como uma espécie de [propedêutico?] do ensino superior. Depois, quando passou para o secundário, em 89, de 3 anos, apesar de tudo, a organização curricular ainda punha o 12º ano como um ano diferente, porque o que eram as disciplinas específicas apareciam no 12º. Mesmo aqui nesta escola, nessa altura e durante muitos anos, os professores de Matemática no 12º eram sempre os mesmos. Aqui claramente essa orientação sempre vingou” (E7, escola Kapa).*

Nesse sentido, a verificação da situação de um grupo, mais ou menos limitado, de professores especializados em determinado ano (ou ciclo) curricular da(s) sua(s) disciplina(s) de profissionalização, que, por esse motivo, são sujeitos de um procedimento especial, encontra justificação em opções mais gerais em vigor nas escolas, relacionadas com a história ou com uma interpretação particular da sua missão (mobilizar os recursos humanos mais capazes para actividades mais desafiadoras ou mais expostas à avaliação externa, recolher os benefícios da experiência e do desenvolvimento profissional dos docentes)<sup>20</sup>.

Por seu turno, as *preferências dos docentes* são consideradas em todas as escolas, com maiores ou menores restrições, mediações e negociações, aparecendo sempre como um critério mediado pela combinação com outros. A medida desta combinação afigura-se incerta e parece depender de múltiplos factores, desde a negociação e os acordos possíveis ao nível dos diversos órgãos até à hierarquia de prioridades e de compatibilizações possíveis:

*“Como é que é feita a distribuição? Os professores manifestam as suas preferências, há uma ficha que diz: ”não tem carácter obrigatório...” Isto porque a gestão deve ter em conta essa satisfação na docência, isto é muito importante. Depois, efectivamente, há todos aqueles que preferem o básico, vão para o básico. Todos aqueles que preferem o secundário vão para o secundário, se o secundário, num determinado grupo ficarem professores que já não sejam precisos para o secundário, efectivamente vão para o básico, mesmo não o preferindo. (...) Passa por essa questão da graduação profissional” (E3, escola Beta).*

O princípio da *continuidade pedagógica* do professor com as suas turmas, a constituição de equipas docentes, o horário dos alunos, a *graduação profissional* são outros tantos critérios a compatibilizar ou até sobrepor, se necessário, a determinadas *preferências* dos professores:

*“também tem a ver com a própria lei, os professores devem dar continuidade, os anos terminais devem ser atribuídos aos professores já ...(...) Estão na lei, mas também são internos, nós tivemos capacidade para fazer essas alterações (...) Esses horários devem ser os primeiros a ser atribuídos, as turmas terminais do 12º ano, ano de exame, devem ser sempre os primeiros horários a atribuir. Há uma preocupação a esse nível. (...) De facto tentamos conjugar, de maneira a que todos fiquem contentes, mas os horários dos alunos são sempre prioritários. É a continuidade, é por anos e turmas. (...) [o critério que prevalece] é o da continuidade. Só excepcionalmente é que não há continuidade” (E2, escola Alfa)*

*“o critério é, depois de seguir a regra da continuidade, segue-se a regra da antiguidade; em igualdade de circunstâncias, quando não há o critério da continuidade, para as turmas que ficam disponíveis segue-se a regra da antiguidade. (...) se é 10º, vai ter três turmas de*

*Português, tanto quanto possível tentamos que um grupo de professores tenha as mesmas turmas em comum (...). É a comissão de horários que tenta fazer isso (...). Temos tido alguma preocupação, por exemplo, com o Tecnológico de Informática há dois anos foi tudo professores que se ofereceram; este ano não seguimos tão à risca essa oferta e a experiência não está a ser muito boa; se calhar vamos ter que voltar a pensar; para determinados cursos Tecnológicos fazemos algumas experiências de... a tentar arranjar um grupo de professores que praticamente, se ofereça. Claro que depois na comissão de horários tentámos ver ...Sabendo nós que há turmas que dão mais problemas tentámos ver...professores que se oferecem. (...) Foi feito há dois anos com algum sucesso. (...) Nós procuramos é que este grupo de professores tenha mais que uma turma em comum; um grupo de professores que obrigatoriamente vai ter duas ou três turmas em comum (...) que um Conselho de Turma, dois ou três, haja três ou quatro professores que se repitam nesses três Conselhos de Turma” (E6, escola Sigma).*

A importância das preferências dos professores é amplamente justificada pelos responsáveis entrevistados com base na percepção, largamente partilhada, de que é importante a procura de condições laborais que proporcionem a satisfação profissional dos docentes, de que as turmas, as disciplinas, os níveis de ensino, os horários são vistos como fazendo parte. Aquela não aparece como uma questão de somenos, ao contrário apresenta-se como uma componente altamente valorizada pelos responsáveis das escolas que expressam a convicção de que a satisfação profissional dos docentes, para o que concorrerá a consideração das suas preferências quanto à atribuição das turmas, constitui uma condição fundamental para desenvolver e alcançar as metas da escola, aspecto que desenvolveremos no ponto seguinte.

#### **4. AS PREFERÊNCIAS DOS PROFESSORES: DEPENDÊNCIA E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

A questão, no entanto, permanece: porque se afigura decisivo respeitar as preferências dos profissionais para a sua satisfação? Porque é tão importante escolher as turmas, o que está em causa nessas escolhas? Queremos defender que este é também um indicador que permite visibilizar e elucidar algumas dimensões estruturais do processo de escolarização como: (i) a natureza do trabalho docente; (ii) as formas da sua organização; (iii) alguns aspectos da organização do processo de escolarização.

Em primeiro lugar, haveria que perguntar o que está a ser distribuído, quando são atribuídas turmas nas escolas: é de trabalho docente que se trata e quando a escolha é tão importante é porque as escolhas trazem consigo compensações mais ou menos discrepantes. Quer dizer, os diferentes grupos de alunos proporcionam aos professores compensações, satisfação, desiguais, de tal modo a possibilidade de escolher parece ser altamente valorizada nas escolas, em detrimento, por exemplo do sorteio ou de outras lógicas alternativas de distribuição. Isto é, do ponto de vista dos profissionais, a atribuição de turmas está estreitamente associada à atribuição de trabalho desigualmente compensatório. Porquê? Porque as turmas são altamente discrepantes; mas, em que propriedades diferem elas tão elevadamente associadas às preferências (compensações) dos docentes?

Dispomos de duas pistas de resposta que podem bem ser aqui articuladas e mutuamente reforçadoras: por um lado, os estudos sobre o trabalho e a satisfação docentes; por outro lado, as discussões desenvolvidas em torno do conceito de *aluno-ideal* (Becker, 1977 *apud* Gomes, 1987) e do seu significado no exercício do trabalho e da profissão (cf. Gomes, 1987). Sabemos, a partir dos estudos mencionados em primeiro lugar, que os professores afirmam ser a interacção com os seus alunos a principal fonte de gratificação com o seu trabalho (cf. Metz, 1993); nesse sentido, a satisfação profissional depende em boa medida da resposta, adesão e cooperação dos estudantes. Estes estudos apontam que aquelas atitudes por parte dos estudantes estão longe de estar garantidas, são problemáticas e referem a *dependência* dos professores em relação aos estudantes para conseguir alguma eficácia no exercício do seu trabalho (São, sem dúvida, limitados os recursos de que os professores dispõem para persuadir estudantes reticentes ou renitentes a mobilizar-se ou, pelo menos, a cooperar nas actividades de aprendizagem. A largamente referida existência de uma tecnologia incerta e falível inerente ao exercício do trabalho de ensinar, dada também a imprevisibilidade que marca os contextos e processos educativos (Cohen, March e Olsen, 1972; Ellström, 1983; Weick, 1986; Dreeben, 1988; Lima, 1992) assume nesta dependência uma expressão particular, isto é, os professores detêm um controlo apenas relativo dos meios para assegurar os resultados do seu trabalho (Paro, 1997) <sup>21</sup>. Ainda que reagindo de modo distinto a essa condição de dependência – por exemplo, segundo o grau em que partilham ou compreendem as condições e referências sócio-culturais dos seus estudantes – face à qual não se encontram desmunidos de recursos, a sua capacidade de influência é, em todo o caso, limitada (cf. Metz, 1993). Nessas circunstâncias, podem ensaiar defender-se das consequências nefastas dessa ocorrência, procurando minimizar a probabilidade de interagir com estudantes cuja adesão ou cooperação se afigure problemática. É aquela *dependência* e a adopção dessa estratégia defensiva e dessa procura de maximização da gratificação do trabalho que lança alguma luz para a compreensão da aparentemente decisiva importância da possibilidade dos professores expressarem preferências por categorias ou grupos de alunos <sup>22</sup>. Ora, o envolvimento com o *ofício de aluno* <sup>23</sup> e a capacidade para o desempenhar eficazmente verifica uma desigual distribuição

social, com uma potencial concentração nos segmentos das designadas classes médias e altas (Perrenoud, 1995). O que significa que, nas correntes e mais usuais condições de escolarização, categorias de alunos socialmente distintas se configuram como fonte potencial de graus desiguais de satisfação profissional intrínseca para os seus professores. Por outro lado, o conceito de *aluno-ideal* designa um padrão que modela parâmetros orientadores do serviço profissional: as propostas de actividades, as metodologias de ensino-aprendizagem, as concepções acerca da profissão e do exercício do trabalho, as expectativas dos professores e a interacção destes com distintas categorias de alunos (cf. Gomes, 1987). As instituições, mesmo as mais universais, desenham fronteiras através das quais se exerce a sua selectividade, através de critérios de inclusão/exclusão; usualmente pressupõem um conjunto de condições e traços para os potenciais destinatários dos seus serviços, ficção esta que constitui um crivo desenhando os limites sócio-culturais a partir dos quais dificilmente alguém poderá aproveitar ou relacionar-se com sucesso com esse serviço ou responder positivamente aos requisitos de base para constituir um beneficiário/utente/consumidor. Estas fronteiras podem ser mais ou menos porosas, plásticas, dinâmicas ou rígidas, mas, por exemplo no caso da escola, incluem um conjunto mais ou menos amplo de propriedades, capacidades e competências que condicionam fortemente o sucesso com que é exercido o ofício de aluno.

Podemos ainda perguntar-nos quais as consequências de, nesta conjuntura, as categorias de alunos com mais necessidades (de professores mais experientes, mais competentes, de mais tempo de aprendizagem...) constituírem também em regra aquelas de cuja interacção e envolvimento se espera que proporcionem potencialmente menor satisfação intrínseca aos professores, na medida em que a adesão daqueles tende a ser mais dificilmente conquistada e mantida. Não deixa também de ser preocupante a percepção de que – num contexto que potencia lógicas de *darwinismo social* e de *meritocracia* competitiva – há indícios de intensificação desta correlação negativa entre necessidades dos alunos e satisfação profissional antecipada pelos professores.

## **5. DAR O MELHOR AOS MELHORES OU AS VIAS SINUOSAS DAS DESVANTAGENS CUMULATIVAS**

Se perguntarmos então:

- (i) que categorias de alunos parecem ser beneficiados/desfavorecidos segundo a perspectiva atrás enunciada?
- (ii) como se constrói esse favorecimento/desvantagem: quais os critérios?

(iii) que lógicas e interesses se confrontam/prevalecem?

Poderemos avançar no esclarecimento dos fenómenos. Assim, como alunos favorecidos encontramos: os alunos do ensino secundário; de entre estes, aqueles que são submetidos a exame final; de entre estes, aqueles que frequentam os cursos/disciplinas mais valorizados/competitivos no acesso ao ensino superior. Como alunos em desvantagem temos: alunos do ensino básico; alunos de anos curriculares do ensino secundário não submetidos a exame; alunos de cursos/disciplinas do ensino secundário menos decisivas/competitivas para o acesso ao ensino superior:

*“Os nossos professores do quadro... eu tenho um quadro na ordem dos 80%, esses 80% são necessários para assegurar o secundário. Para tirar daí 10% de professores que preferem o básico e que já me permitem cumprir a taxa que está estipulada pelo projecto educativo de professores do quadro que têm que estar no básico. Eu fico no início do ano com as turmas todas do secundário, com os professores distribuídos, mesmo com aqueles atrasos, o secundário anda sempre; a partir de 16 de Setembro estavam os professores todos colocados. Onde é que tivemos o problema das tais 3 semanas, que depois tivemos que colmatar? Foi em algumas disciplinas do básico, não todas” (E3, escola Beta).*

*“É, e mais, há um critério que nós temos, que foi aprovado em Conselho Pedagógico, em que as turmas do 12º ano devem ter como docentes, os professores vinculados à casa e continuidade. Se eu comecei no 10º ano com a turma H, eu levo até ao 12º a turma H (...) Geralmente para o básico é onde nós esgotamos os estagiários, geralmente os básicos são as turmas que têm os estagiários” (E5, escola Delta).*

Se construirmos uma gradação de vantagem/desvantagem obteremos o seguinte quadro

**Quadro IV** - Vantagens e desvantagens entre categorias de alunos

	<i>Escala de privilégios/desvantagens</i>	<i>Categorias de alunos</i>	<i>Critérios produtores dos privilégios/desvantagens</i>
Alunos favorecidos/desfavorecidos	4 (+++)	Alunos de cursos/disciplinas valorizados/competitivos acesso ensino superior	<i>Prioridade aos alunos com exame (+)</i>  <i>Especialização disciplinar (+)</i>
	3 (++)	Alunos de cursos/disciplinas menos valorizados/competitivos acesso ensino superior	<i>Preferências (+)</i>  <i>Sequência das turmas (+)</i>  <i>Continuidade pedagógica (?)</i>
	2 (+)	Alunos do ensino secundário	
	1 (-)	Alunos do ensino básico	<i>Equipas docentes (?)</i>

Procurando agora discernir como se constrói, através de que critérios, esta vantagem/desfavorecimento relativos, dispomos da seguinte informação: as preferências dos professores parecem alinhar largamente em favor da gradação supra, isto é, o sentido daquelas escolhas segue de perto a escala de favorecimento/desvantagem apresentada; os critérios da continuidade pedagógica e da formação de equipas docentes parecem não ter efeitos observados significativos sobre nenhuma das polarizações que sustentam essa distribuição; os critérios do exame final e da especialização aparecem associado àquela escala de privilégio relativo, simultaneamente dela devedores e produtores, ainda que não exerçam efeitos em toda a latitude da gradação observada (por exemplo, a polarização básico/secundário incluirá outras ramificações importantes que não as que se manifestam através desses critérios); finalmente, o critério da sequência das turmas (A, B, ...) tenderá a contribuir para a produção desta escala de vantagens/desfavorecimentos relativos, dado o carácter marcadamente distintivo da constituição das turmas, como se referiu anteriormente<sup>24</sup>.

Assim, a escala de privilégios e desvantagens salientada através dos dados de que dispomos é produzida através do jogo dos critérios referidos que parecem convergir, aparentemente sem contradições, nesse sentido. Desse modo, mais tempo de educação, com profissionais mais experientes e/ou competentes, em condições de maior estabilidade e de

interacção pedagógica mais intensa e continuada serão desigualmente distribuídos entre categorias de alunos cujas propriedades sociais, escolares e académicas os colocam em desiguais posições na escala institucional de privilégios e desvantagens. Qual a dimensão e consequências destes processos são questões a que esta investigação não pode responder; a sua existência é no entanto testemunhada pela quase totalidade dos entrevistados

Que lógicas e interesses parecem confrontar-se e prevalecer? Por um lado, são actuaentes os *interesses dos docentes*, traduzidos através das suas preferências e, por via indirecta, da especialização disciplinar e da activação do critério sequência de turmas. Aqueles interesses são de natureza distinta, são veículos de *identificações (com grupos e interesses sociais) e valores diversos* e têm fontes elas próprias igualmente plurais. O amplo e heterogéneo leque subsumido sob a rubrica interesses dos docentes é aqui sinalizado apenas para destacar a multidimensionalidade da função, do trabalho e da participação docentes na construção da educação e da sua regulação. Desse modo, encontramos interesses dos docentes de natureza distinta: *laborais e profissionais, de poder e estatuto* na instituição (facilitação da realização do trabalho, *alunos-ideais* tornam mais fácil e gratificante a realização do trabalho; prestígio, a especialização em disciplinas nucleares, por exemplo..., por contraste com a maior responsabilidade decorrente da maior exposição interna e externa; desenvolvimento profissional, um investimento prolongado numa disciplina/ano/ciclo de ensino; realização profissional, associada ao estímulo intelectual proporcionado pela leccionação de anos mais avançados de escolaridade; aligeiramento do trabalho, decorrente da fixação em determinadas disciplinas). Por outro lado, estes interesses revelam *identificações e valores sociais* que veiculam recursos e poderes sociais mais amplos: as identificações com grupos sociais susceptíveis de produzir *alunos-ideais* e com os valores daqueles, veiculam interesses destes segmentos constituindo um poderoso mecanismo de discriminação e desigualdade social; a busca de prestígio institucional através da identificação com áreas de conhecimento cujo acesso é mais fechado e cuja posse permanece concorrencial e restringida a sectores limitados, eis um vigoroso mecanismo de direcção de vantagens para as elites (*herdeiros* ou *patos-bravos*) e de desprotecção dos desfavorecidos. Quanto aos interesses laborais e profissionais, por sua vez, podem ser realçadas duas configurações relativamente divergentes: uma que tende a associar maior volume de trabalho, maior exposição pública, maior gratificação, mais estímulo e realização profissional e que beneficia categorias de alunos de elite; a outra que pode associar maior volume de trabalho, maior desgaste, menor gratificação e realização, associada a grupos de alunos com um baixo posicionamento social e institucional. Se estas configurações tendem a traçar um quadro de privilégio global a categoriais sociais e institucionais de alunos já em situação favorável, deve ser sublinhado que outros processos e ângulos de análise poderiam visibilizar outras constelações de interesses que se confrontam com estas, designadamente aquelas que emergem de formas alternativas de

construção da identidade e profissionalidade docentes e que não estamos em condições de discutir neste trabalho.

As preferências enunciadas, geralmente em favor do ensino secundário (e/ou dos seus anos terminais), relevam e são induzidas, como já se referiu, pela história e pelas medidas de política educativa que construíram o sistema de ensino e a sua estrutura bem como a profissão e a carreira docentes. Assim, dizem-nos os entrevistados, aquela preferência

*“acontece porque o percurso das escolas foi diferente, (...) não tem a ver com os professores, tem a ver com o contexto da escola. (...) As escolas secundárias, algumas delas, foram criadas como escolas secundárias e depois foram obrigadas a receber o 3º ciclo e, claro, o corpo docente que lá estava era um corpo que existia e apareceram ali outros professores...” (E7, escola Ómega)<sup>25</sup>.*

Desse modo, as preferências dos docentes orientam-se frequentemente para os níveis mais elevados de escolarização por questões de prestígio, como vimos antes e sublinharemos ainda adiante, mas o *percurso da escola*, inscrito na história do sistema de ensino, pode induzir uma estratificação contextual em que é o nível mais baixo (o 2º ciclo para as Escolas Básicas 2,3) aquele que concentra os professores do quadro da escola, sendo, por isso, mais procurado e valorizado.

Por último, a *continuidade pedagógica* e a *prioridade aos alunos com exame* parecem constituir critérios talhados para entrar em contradição, quando sabemos que, em regra, os exames ocorrem nos últimos anos de ciclo e têm particular peso no ensino secundário; desse modo, como nos disse a responsável da escola Alfa:

*“também tem a ver com a própria lei, os professores devem dar continuidade, os anos terminais devem ser atribuídos aos professores já ...(...) Estão na lei, mas também são internos, nós tivemos capacidade para fazer essas alterações (...) Esses horários devem ser os primeiros a ser atribuídos, as turmas terminais do 12º ano, ano de exame, devem ser sempre os primeiros horários a atribuir. Há uma preocupação a esse nível. (...) De facto tentamos conjugar, de maneira a que todos fiquem contentes, mas os horários dos alunos são sempre prioritários. É a continuidade, é por anos e turmas. (...) [o critério que prevalece] é o da continuidade. Só excepcionalmente é que não há continuidade” (E2, escola Alfa)*

Se, como nos foi dito, aqueles dois critérios são indicados pela tutela para a distribuição dos professores pelas turmas, esta situação constitui uma elucidativa ilustração do modo como as orientações políticas representam escolhas que procuram estabelecer uma *compatibilização*, ainda que *precária e desequilibrada, de interesses* frequentemente *contraditórios*: com os exames a concentrarem-se agora na transição de ciclo para o ensino secundário e, neste, apenas nos cursos que conduzem ao ensino superior, poderemos esperar ver aqueles professores que parecem garantir uma aprendizagem mais intensa, pelo menos em função do exame, arredados dos cursos frequentados por estudantes menos bem sucedidos do ponto de vista académico; a continuidade pedagógica e as melhores condições para aprender que eventualmente lhe estejam adscritas, dificilmente estarão ao alcance das categorias de alunos cuja fileira não conduza ao ensino superior. Desse modo, à medida que se torna vincada a segmentação, senão fragmentação, interna à instituição escolar, aprofundando o modelo de *escola de geometria variável* em curso (Antunes, 2004), também parece progressivamente mais nítida a tendência para, ao nível da distribuição de recursos, vigorar a opção (socialmente *darwinista*?) de discriminação negativa, proporcionando *o melhor aos melhores* na convicção de que estes farão melhor uso dos recursos.

Pretende-se, assim, sublinhar que:

(i) a atribuição de docentes a categorias de alunos é um indicador e um processo relevante na construção e distribuição de desvantagens e privilégios relativos em educação;

(ii) múltiplos interesses e opções sociais, institucionais, profissionais aí se conjugam e

(iii) a complexidade e diversidade das situações, lógicas, processos e mecanismos não deixa de revelar uma perturbadora consonância de sentidos com clivagens sociais cavadas a montante e a jusante da instituição escolar, na estrutura social de origem e nas instituições de ensino superior e estratificação ocupacional e profissional.

É para esta última questão que agora nos voltaremos.

## 6. ESTRATIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO E DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS

### 6.1. DIMENSÕES, INDICADORES INSTITUCIONAIS E CRITÉRIOS DE ESTRATIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Michael F. D. Young propõe que os programas escolares sejam olhados como “fenómenos do conhecimento socialmente organizado”, devendo ser então questionados no sentido de esclarecer:

- (i) quais os princípios que governam a selecção e organização dos conhecimentos;
- (ii) qual a relação entre a estratificação do conhecimento e a distribuição de recursos (poder e recompensas) na sociedade;
- (iii) de que forma aquela construção social reflecte interesses particulares e/ou os resultados de conflitos de definições (cf. Young, 1982).

Nesta análise interessa-nos mobilizar particularmente a discussão desenvolvida por Young quanto à segunda área de questionamento. Aí o autor propõe a consideração das dimensões *prestígio* e *propriedade* como bases pertinentes de explicação do problema em questão. Nesse sentido, o acesso ao saber e as oportunidades de o legitimar como superior para diversos actores e grupos sociais estão envolvidos na estratificação do conhecimento e na definição dos critérios que a sustentam. Assim, em sociedades como a nossa, em que o sistema de ensino constitui uma “estrutura institucionalizada” dessa rígida e omnipresente estratificação do conhecimento, será possível compreender que os professores se confrontem com uma escala de prestígio associado “com matérias que sejam: 1) de avaliação convencional, 2) ensinadas aos alunos «mais aptos», 3) ensinadas a grupos de aptidão homogénea, que se revelam os mais bem sucedidos com os programas existentes” (Young, 1982: 176-7). Desenvolvendo ainda a discussão, propõe o mesmo sociólogo a consideração de

*“as características dominantes do saber tido por superior (...) como os princípios que estão na base dos programas académicos. Trata-se da aptidão literária, ou seja da ênfase dada à apresentação escrita em detrimento da oral; do individualismo (evitando-se os trabalhos de grupo ou o espírito de cooperação), que se preocupa principalmente no modo como o trabalho académico é avaliado e constitui uma característica tanto do processo de «conhecer» como do modo como o «produto» é apresentado; do carácter abstracto do conhecimento e da sua*

*estruturação e compartimentação, independente daquilo que o aluno já sabe; finalmente (...) o modo como os mesmos programas estão «de costas voltadas» para a vida quotidiana e para a experiência da vida de todos os dias. Se o estatuto do saber for definido nestes termos, (...) [será] também útil, como um modo de pôr as questões, ver os programas escalonados de acordo com estas características que se tornarão as coordenadas para a estratificação dos programas” (Young, 1982: 179).*

## **6.2. A QUESTÃO DO SECUNDÁRIO: UMA TRIPLA ESTRATIFICAÇÃO OU SER MAIS “DOUTOR” QUE OS OUTROS**

Este quadro analítico permite-nos apreender o significado de alguns aspectos e situações evocados pelos nossos entrevistados quanto ao modo como nas suas escolas se processa a atribuição de categorias de alunos aos professores. Nas suas intervenções somos informados acerca de:

- (i) a “questão [de o professor] do secundário é mais doutor do que os outros”;
- (ii) a “grande maioria dos professores [que] fogem para o secundário”;
- (iii) a “preocupação [de] assegurar o secundário”;
- (iv) a preferência dos docentes por “níveis mais avançados, por exemplo, o 12º ao 10º”;
- (v) os professores especializados no 12º ano que são “um crânio” e “os pesos pesados (...) perante os alunos”;
- (vi) “o básico (...) onde esgotamos os estagiários”;
- (vii) “aquelas disciplinas [que] têm um maior peso no 12º ano, as tais nucleares, Físicas, Químicas, Biologias, Matemáticas, Filosofias, Inglês (...) sem as quais não se entra para a Universidade”;
- (viii) “o 12º apareceu desligado do 11º (...) era entendido como uma espécie de [propedêutico] do ensino superior (...) a organização curricular ainda punha o 12º ano como um ano diferente, porque o que eram as disciplinas específicas apareciam no 12º”.

Estes enunciados registam uma expressão multiforme da estratificação curricular e de conhecimentos, emanada de fontes diversas e relacionável com as dimensões *prestígio/valor social* e *propriedade/acesso* e com “as características dominantes do saber tido por superior” associadas que operam como critérios de estratificação de conhecimento (Young, 1982: 179).

Encontramos enunciada uma tripla estratificação:

- (i) secundário/básico;
- (ii) 12ºano/11º, 10º anos;
- (iii) disciplinas nucleares para acesso a universidade (nos “pesos pesados, os considerados cursos clássicos, (...) Medicina, Arquitectura)/outras disciplinas.

Os três vectores de estratificação enunciados verificam sistematicamente um diferencial do ponto de vista das dimensões *prestígio* e *propriedade* e encontram igualmente configurações discrepantes quanto aos *indicadores institucionais* de estratificação do conhecimento. Percebemos, então, entre os dois termos que definem cada um daqueles vectores (secundário/básico; 12ºano/11º, 10º anos; disciplinas nucleares/outras disciplinas), uma polarização que confere maior *prestígio* àquele termo cujo *acesso* é mais *restritivo* e que tende a concentrar os três indicadores institucionais do “*saber tido por superior*”.

Assim:

**Quadro V** - Estratificação do conhecimento em escolas de *Vila Formosa*

Dimensões de estratificação do conhecimento	<i>Prestígio (valor social) e propriedade (acesso)</i>		
Indicadores institucionais do “saber tido por superior”	Exame	Alunos «mais aptos»	Grupos de aptidão homogénea, bem sucedidos
Secundário/básico	+/-	+/-	+/-
12º ano/10º, 11º anos	+/-	+/-	+/-
Disciplinas nucleares no acesso universidade/Outras disciplinas	+/-	+/-	+/-

**Quadro VI - Dimensões e critérios de estratificação do conhecimento**

Dimensões de estratificação do conhecimento	<i>Critérios de estratificação/ características do saber tido por superior</i>	<i>Secundário/ básico</i>	<i>12º ano/ 10º, 11º anos</i>	<i>Disciplinas nucleares no acesso universidade/ Outras disciplinas</i>
Prestígio (valor social) e propriedade (acesso)	Aptidão literária	++	++	++
	individualismo	++	++	++
	abstracto	++	++	++
	Disjuncto do conhecimento e experiência quotidianos	++	++	++

### **6.3. PRESTÍGIO, FAVORECIMENTO E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM EDUCAÇÃO**

Estes dois quadros, enquanto ensaios de mobilização da proposta analítica de Young, colocam questões interessantes. Num primeiro olhar eles apresentam-se aparentemente contraditórios e poderíamos ser levados a considerar que a capacidade heurística duma tal proposta resulta fortemente diminuída, dada a aparente incongruência entre o primeiro e o segundo quadros, em particular a incapacidade discriminatória e explicativa dos critérios de estratificação quando aplicados aos três vectores de estratificação reportados pelos nossos entrevistados. Cremos, no entanto que a explicação pode bem ser antes aquela que adoptamos: os critérios de estratificação operam para definir, distinguir e ordenar o conhecimento académico, separação que não é apreensível ao nível de generalidade com que se encontram definidas as categorias de estratificação aqui consideradas (secundário/básico; 12º/10º, 11º anos; disciplinas nucleares/outras disciplinas); o que o quadro revela é que aquelas características do conhecimento académico são genericamente verificáveis em qualquer das categorias consideradas.

Assim, é o primeiro quadro aquele que pode esclarecer-nos quanto ao sentido das *preferências* dos professores ao revelar associações entre: (i) os *indicadores institucionais* da estratificação do conhecimento apreendidos através da análise proposta por Young (1982: 176-7); (ii) a tripla estratificação curricular/do conhecimento reportada nas escolas

estudadas e (iii) as orientações e opções dos docentes. Nesse sentido, a valorização institucional expressa pela:

(i) prioridade de atribuição de professores do quadro aos alunos com exame;

(ii) especialização de determinados professores nas disciplinas avaliadas por exame final e/ou específicas para o acesso ao ensino superior e, destas, aos cursos mais selectivos e socialmente valorizados;

(iii) redução de horário dos professores do ensino secundário,

(iv) revela outros tantos indicadores de prestígio e favorecimento (de áreas de conhecimento, disciplinas, categorias de alunos, níveis de ensino) que se reflectem nas preferências dos docentes. Aquelas opções institucionais e culturais sublinham ainda, de uma forma importante, clivagens na distribuição de recursos e benefícios que podem tornar-se decisivos em termos de igualdade de oportunidades de acesso à educação, em particular por parte de distintas categorias de alunos. E desta forma também ganham relevo as conexões entre o prestígio institucional e o acesso ao conhecimento (as dimensões de *estratificação curricular/do conhecimento*) no sistema educativo e a *estrutura social* (a distribuição do conhecimento, de bens e poder).

## **7. MERITOCRACIA CONCORRENCIAL E DARWINISMO SOCIAL: DAR O MELHOR AOS MELHORES E FAZER O POSSÍVEL POR TODOS**

O olhar lançado sobre este segmento da actividade desenvolvida pelas escolas permitiu sinalizar a multidimensionalidade das leituras possíveis decorrente não só da pluralidade de sentidos e de níveis de significação mas também da complexidade da realidade aflorada. Foi possível apreender instâncias, processos e configurações de processos associados à atribuição e distribuição de recursos humanos a categorias de alunos. A coexistência, não raro dilemática, entre injunções e princípios de acção afigura-se algo marcada pela prevalência do imperativo da *eficácia* associada à presença importante de práticas orientadas para a construção da *confiança* e da proximidade, entre os alunos e com os docentes, ou justificadas pelo *interesse geral*. Evidenciamos como a *complexidade* e a *mediação* constituem pedras de toque dos processos e dos níveis a que ocorrem, salientando a *negociação* e a construção de *compromissos* entre solicitações, critérios, interesses e actores e a *diversidade de configurações*, entre e até intra escolas, como traços maiores dos fenómenos estudados. Cabe ainda destacar que a natureza destes compromissos se afigura em boa medida precária e por demais desequilibrada, frequentemente trilhando sinuosas vias de direccionamento de *vantagens cumulativas* procurando dar o melhor aos melhores,

fazendo o possível por todos. Esta acentuada orientação *meritocrática*, constitui-se indistintamente cúmplice de um certo *darwinismo* social impulsionado por opções sociais e culturais que recentemente vincaram clivagens existentes de poder e recursos.

Por outro lado, ganharam claro relevo as conexões entre *indicadores institucionais* de estratificação do conhecimento/curricular e a estrutura social de distribuição de bens, recursos e poder marcada por desigualdades sociais cavadas a montante e a jusante da instituição escolar, na estrutura social de origem e nas instituições de ensino superior e estratificação ocupacional e profissional.

Neste momento, retomando uma discussão encetada no início deste texto, pode perguntar-se:

(i) que mecanismos (constelações de processos) orientam os comportamentos, medeiam os conflitos, procuram limitar distorções ameaçadoras da coesão?

(ii) que padrões e regras sobressaem nessa teia e desenham o quadro de funcionamento da instituição?

(iii) que processos e actores interagem e são decisivos?

Assim, enquanto tentativa de síntese, poder-se-ia defender, no actual estado de conhecimento e reflexão, que esta pesquisa vem apontando como principal mecanismo de regulação nesta actividade de distribuição de recursos humanos por categorias de alunos, internamente às escolas, a mobilização de uma *diversidade de instâncias* (colegiais e individuais, organizacionais e institucionais), acompanhada da *pluralidade de critérios*; esta configuração, que pode apresentar âmbitos distintos, chega a garantir um certo e necessário confronto, negociação e compatibilização de interesses. Os diversos critérios e instâncias onde são activados e combinados tendem a agregar algumas orientações que logram alcançar um apreciável *consenso ao nível pedagógico* (sublinhando o que é interpretado como interesse geral; por exemplo, a prioridade aos alunos com exame ou a continuidade pedagógica) à *invisibilidade sociológica das consequências* da sua aplicação (a prioridade aos estudantes das fileiras mais bem sucedidas, o que pode bem configurar o favorecimento de interesses particulares). Desse modo, os efeitos deste mecanismo saldaram-se por um apreciável *desequilíbrio de interesses* e categorias de alunos beneficiados e desfavorecidos, como sobressaiu em momentos anteriores deste texto, em simultâneo com o aparente consenso de que são alvo entre as seis escolas em questão.

Este consenso repousa de modo decisivo em condições que ligam a instituição escolar com a totalidade societal; assim, estas três dimensões (conexões ou convergências)

estudadas parecem contribuir significativamente para a consolidação daquele mecanismo de regulação (*diversidade de instâncias e critérios/negociação e mediação/compatibilização precária e desequilibrada de interesses*):

(i) satisfação profissional intrínseca dos docentes (*dependência dos alunos*) + adesão/ofício de aluno socialmente marcados + escolarização/pedagogia padronizada (*aluno-ideal*);

(ii) preferências/interesses dos docentes (laborais, profissionais, de poder e estatuto institucional)/interesses de segmentos sociais mais poderosos;

(iii) prestígio institucional/ conhecimento de acesso e posse restritos e concorrenciais (exames).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aglietta, M. (1997). *Régulation et Crises du Capitalisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Antunes, F. e Sá, V. (2006). Estado, Escolas e Famílias: Públicos escolares e regulação da educação. In A. F. Moreira; J. A. Pacheco; S. Cardoso e A. C. Silva, Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (iii Colóquio Luso-Brasileiro), *Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: CIEEd, pp.1198-1212.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIEEd/Universidade do Minho.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT

Barroso, J. (2003a). Les mutations de «l'État éducateur»: de la raison visible de l'État à la 'main invisible' du marché. Conferência apresentada ao Séminaire Printemps. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 3 e 4 de Abril de 2003 (texto policopiado).

Boyer, R. (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.

Cohen, M., March, J. G. e Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, nº 1, pp. 1-25.

Costa, A. F. (1992). *O que é a Sociologia?* Lisboa: Difusão cultural

- Dale, Roger (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; H. Lauder; Ph. Brown e A. S. Wells (orgs), *Education – Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Éditions Métailié.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'École dans Plusieurs Mondes*. Paris: De Boeck Université.
- Derouet, J.-L.; Derouet, J.-L. (dir.) (2003). Introduction. L'avenir d'une illusion ou Comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne. In J.-L. Derouet (dir.), *Le Collège Unique en Question*. Paris : PUF, 1-28.
- Dutercq, Yves (1997). *L'Établissement Scolaire, Autonomie Locale et Service Public*. Paris: ESF Éditeur/INRP.
- Dreeben, R. (1988). The school as a workplace. In J. Ozga (ed.), *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching* (pp. 21-36). Milton Keynes: Open University Press.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ellström, P-E (1983). Four Faces of Educational Organizations. *Higher Education*, 12, pp. 231-241.
- Estêvão, C. (2001). *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia. Problemas e Práticas*, pp. 35-49.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Metz, M. H. (1993). Teachers' ultimate dependence on their students. In J. W. Little e M. W. McLaughlin (eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 104-136). New York: Teachers College Press.
- Paro, V. (1997). *Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que a Família Tem a Ver com Isso?* (texto policopiado).
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Young, M. F. D. (1982). Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In S. Grácio e S. R. Stoer (orgs.), *Sociologia da educação II - A construção social das práticas educativas* (pp. 151-187). Lisboa: Horizonte.
- Weick, K. (1988). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.

#### **NO FIO DA NAVALHA.**

#### **DAR O MELHOR AOS MELHORES E FAZER O POSSÍVEL POR TODOS: A ATRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E TURMAS**

Quando procuramos compreender como se organiza o trabalho dos docentes numa escola, ainda que apenas num aspecto limitado – a atribuição de professores às diferentes categorias de alunos –, encontramos um amplo espectro de orientações e procedimentos, geralmente combinados, procurando acomodar as múltiplas prioridades e solicitações que devem ser consideradas. Essa complexidade revela, em primeiro lugar, os múltiplos níveis de inscrição das escolas na totalidade societal e os diversos nexos que desse modo ficam entretecidos entre essas duas esferas. A mediação, a negociação, a construção de compromissos e as múltiplas configurações identificadas elucidam facetas da *regulação* da educação cujas dimensões empíricas procuramos descrever e que ensaiamos discutir teoricamente. Assim, por exemplo, um apreciável *consenso pedagógico* em torno de algumas orientações surge associado à *invisibilidade sociológica das consequências* da sua aplicação. Desse modo, os efeitos agregados de processos envolvidos com a atribuição de professores e turmas podem saldar-se por um apreciável desequilíbrio de interesses, beneficiando e desfavorecendo determinadas categorias de alunos.

#### **Palavras-chave:**

trabalho docente ; lógicas de acção ; gestão de recursos humanos ; regulação da educação; igualdade de oportunidades.

## **ON THE RAZOR'S EDGE.**

### **TO GIVE THE BEST TO THE BEST ONES AND TO MAKE THE POSSIBLE FOR ALL: THE ATTRIBUTION OF TEACHERS AND CLASSES**

When someone tries to understand how teachers' work is organised inside schools, even if only in a very limited aspect – the ascription of teachers to some categories of students –, we find a vast spectrum of guidelines and procedures, usually combined, trying to accommodate several priorities and solicitations that must be considered. This complexity reveals, in first place, the multiple levels that connect schools and society as totality and the diverse nexuses that, in this way, embrace these two spheres. The mediation, the negotiation, the construction of compromises and the multiple configurations founded elucidate facets of the *regulation* of education whose empirical dimensions we try to describe and to discuss from a theoretical point of view. So, for instance, a significant *pedagogical consensus* on some orientations appears associated to the *sociological invisibility* of the consequences of their application. In this way, the aggregated effects of the processes involved with the attribution of teachers and classes can result in an expressive unbalance of interests and the privilege and disfavour of some categories of students.

#### **Key-words:**

teacher work; rationales of action; human resources management; the regulation of education; equality of chances.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Neste texto apresentamos alguns resultados provisórios de uma investigação em curso centrada nos processos de *regulação* da educação. O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal (convencionalmente designado *Vila Formosa*), abarcando as escolas com oferta de ensino secundário, e pretende esclarecer, entre outras, as seguintes questões: como lidam as escolas com as novas condições que enquadram as suas actividades, nomeadamente no que respeita à gestão da diversidade dos públicos escolares? que orientações e práticas são produzidas em domínios em que se jogam mecanismos de *fabricação* do público de uma escola, por exemplo, a organização das matrículas, a formação das turmas, a organização do trabalho docente, a gestão dos currículos e programas? quais as estratégias desenvolvidas pelas famílias para explorar as novas condições decorrentes da (suposta) deslocação do controlo do *produtor* para o *consumidor*? quais as consequências de tais processos na distribuição e apropriação dos bens educacionais (na democratização cultural e social) actualmente em Portugal? A investigação desenvolve-se em duas fases. No primeiro momento, de natureza mais extensiva, toma-se como campo de observação o conjunto das escolas com oferta de ensino secundário no território em estudo. Num segundo momento, de orientação mais qualitativa, reduz-se o campo de observação a três escolas de modo a permitir um aprofundamento e contextualização da análise. Os elementos que apresentamos decorrem da análise de uma parcela do material empírico recolhido na primeira fase do estudo.

<sup>2</sup> Esta dimensão insere-se no que Barroso (1995) denomina de “‘engenharia’ dos horários”, processo que na opinião deste autor “sempre constituiu uma das actividades mais complexas da administração escolar.” (p. 640).

<sup>3</sup> Fazendo uma análise comparativa entre as escolas e os hospitais, em ambos os casos organizações complexas, Sarmento (2000: 159) afirma: “Nos dois casos são as pessoas que são ‘processadas’, mas nas escolas são os projectos sociais (a cultura e a estrutura social) e a inserção dos seres humanos em formação nesses projectos que estão no centro da acção concreta. É aqui que reside a incontornável implicação política da acção em contexto escolar.”

<sup>4</sup> Esta definição corresponde à articulação de conceitos e abordagens propostos por diversos autores que tomamos como referência para esta pesquisa (cf. Boyer, 1987; Aglietta, 1997; Dale, 1997; Barroso, 2003, evocados em Antunes & Sá, 2006).

<sup>5</sup> Importa aqui esclarecer que estes dois critérios (*continuidade pedagógica* e *preferências dos professores*), como todos os dados empíricos mobilizados ao longo deste texto, foram recolhidos no contexto das entrevistas que realizamos aos dirigentes dos órgãos de gestão das escolas de *Vila Formosa*.

<sup>6</sup> Queremos sublinhar que esta leitura descritiva se baseia na apresentação feita pelos entrevistados; não está de modo algum excluída a possibilidade de que elementos não mencionados do processo possam ser muito relevantes, pelo menos em determinadas circunstâncias; no entanto é nesta descrição que devemos apoiar-nos, não só porque constitui a informação disponível, mas porque também não é destituído de significado o facto de determinado órgão ou instância ser mencionado, embora a substância daquele significado não seja evidente. De alguma forma, tendemos a considerar que a menção explícita de

---

determinado elemento corresponde ao reconhecimento da sua importância, ainda que o contrário não se afigure obrigatoriamente verdadeiro.

<sup>7</sup> Como é evidente, sugerimos, nesta fase da discussão e da investigação, a hipótese de que é plausível a existência de uma relação directa entre: o número, a diversidade e a natureza (colegial ou unipessoal) de instâncias/órgãos envolvidos/ a pluralidade de interesses expressos e contemplados/ a profundidade de negociação, a capacidade de mediação, de integração de interesses (isto é a capacidade de construção de coesão institucional/social negociada e legitimada). Temos consciência de que esta hipótese, sendo plausível, é discutível e deve ser discutida com base em outros dados mais adequados. Nesse sentido, como se verifica aliás no remanescente das questões discutidas neste texto, todas as conclusões são provisórias e estão ainda em fase de ensaio.

<sup>8</sup> É de notar que a responsabilidade final pela atribuição de professores e turmas é do Conselho Executivo, depositário da competência de distribuição do serviço docente; assim, este órgão estará sempre formalmente envolvido, quer seja ou não mencionado e deve ser notado que aquele enquadramento formal legal envolve, frequentemente, “prescrições normativas de vocação totalizante” (Sarmiento, 2000: 54) constringedoras da possibilidade de acções autónomas que reflectam a identidade das escolas. No entanto, o facto de o seu Presidente numa dada escola não fazer menção de tal aspecto, quando directamente questionado sobre o processo, significa, pelo menos em hipótese, que o seu papel não será, geralmente, mais expressivo que o de ratificação das decisões tomadas pelo órgão que efectivamente, segundo nos foi dito, procede a tal operação, no caso o Departamento/Grupo Disciplinar.

<sup>9</sup> Chamamos a atenção para a consideração de duas outras instâncias em cujos papéis não nos detemos neste texto: a administração da educação, quer nos escalões centrais, quer intermédios; as comissões de horários das escolas. A ausência de dados ou a parca referência, por parte dos sujeitos entrevistados, são os motivos da sua ténue presença nesta discussão. É, no entanto, clara para nós a percepção de que a sua influência é suficientemente significativa para ser levada em conta em próximas ocasiões.

<sup>10</sup> A “continuidade pedagógica”, então designada “*sequência do ensino*” (“continuidade dos mesmos professores de ano para ano, no interior do mesmo ciclo”), constitui um dos critérios mais antigos que os reitores deveriam respeitar na feitura dos horários. No Regulamento da Instrução Secundária (Decreto nº 7:558, de 18 de Junho de 1921), diploma que reúne legislação dispersa, afirma-se no artº 48º (§ único) “Na distribuição do serviço lectivo ter-se há em vista que os professores acompanhem, quanto possível, os alunos até que eles concluem, pelo menos, cada secção”. No Decreto nº 15:948, de 12 de Setembro de 1928, reitera-se esta mesma ideia ao afirmar-se: “Deve ser respeitada a sequência do ensino; para este efeito cada professor acompanhará os seus alunos pelo menos dentro de cada ciclo” (cf. Artº 1º, 5ª norma). Esta orientação repetir-se-á na legislação com realça Barroso (1995: 643).

<sup>11</sup> Curiosamente no normativo que aprova o “Regulamento geral do ensino secundário” (Decreto de 14 de Agosto de 1895), defendia-se uma orientação contrária à “especialização” ao se considerar ser “conveniente que o mesmo professor não exerça durante muitos annos o ensino na mesma classe, mas venha a alterná-lo em outra classe dentro da esphera da sua habilitação” (cf. artº 45º, § único).

<sup>12</sup> O espírito das “equipas docentes” parece estar presente em algumas das orientações para a elaboração dos horários docentes posteriores à introdução do “regime de classe” (Reforma de Jaime Moniz). Por exemplo, o princípio da “concentração do ensino”, entendido como o assegurar “os mesmos professores

---

para as mesmas turmas nas diferentes turmas do mesmo ano” (Barroso, 1995: 643) e a redução do número de professores por turma, sobretudo no 1º ciclo do curso geral (quatro a seis professores por turma - cf. 1ª norma do artº 1º do Decreto nº 15: 948, de 12 de Setembro de 1921), criava a possibilidade de assegurar que o mesmo grupo de professores acompanhasse os mesmo grupo de alunos durante um ciclo.

<sup>13</sup> Não por acaso um dos responsáveis entrevistados refere esta sequência aparentemente anódina como *hierarquia* das turmas; na verdade, em muitas (a maior parte?) das escolas essa ordenação não é neutra, mas obedece a um leque de critérios de agrupamento de alunos do mesmo ano curricular que acaba por produzir discrepâncias significativas quanto às propriedades sociais (classe e estatuto), escolares (por exemplo, comportamento) e académicas (classificações, opções, fileiras, cursos) dos alunos; essas características diferenciadas têm reflexos nos resultados escolares e produzem efeitos quanto à dificuldade, esforço e gratificação expectáveis, por parte dos professores, na realização do trabalho de leccionação dessas turmas. Aquela ordenação corresponde, assim, frequentemente a uma gradação de desejabilidade dessas turmas por parte dos professores.

<sup>14</sup> Sarmiento (2000: 147) defende que “As lógicas de acção são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa.” Acrescenta mais adiante o mesmo autor que “as lógicas de acção constroem-se *no curso* da acção, exprimem-se antecipadamente como *dispositivos para a acção* e reconstituem-se *a posteriori*, como modo de *justificação da acção*” (p. 149)

<sup>15</sup> Para uma discussão das propostas dos autores agora mencionados conferir, por exemplo, Sarmiento (2000); no contexto da temática da Justiça e educação, consultar Estêvão (2001), em particular o capítulo III.

<sup>16</sup> Sarmiento apresenta algumas reservas a esta abordagem cuja discussão deve ser seguida com atenção (cf. Sarmiento, 2000: 148).

<sup>17</sup> Como afirma Dubet (1996: 107), “A *sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como um conjunto de lógicas de acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferente, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e da sua reflectividade.*” Mais adiante o mesmo autor acrescenta: “A heterogeneidade das lógicas de acção leva pois a conceber a sociedade como um conjunto desprovido de centro em que não existe regulação ao nível de toda a sociedade, sendo antes ‘aberta’ à reunião dos seus elementos.” (p. 156).

<sup>18</sup> Com alguma hesitação colocamos a possibilidade de este critério se basear num princípio de legitimação de igualdade de oportunidades e identificar uma lógica de acção cívica não deixando, no entanto, de considerar plausível tal classificação. Isto porque, por um lado, a graduação profissional com base na antiguidade constitui um critério bastante comum de progressão e ordenação nas carreiras profissionais, quer nas instituições públicas, quer privadas, sendo até há pouco tempo, uma característica típica das carreiras da função pública; por outro lado, pode considerar-se que esse critério pretende premiar a experiência bem como a dedicação ao serviço e à instituição e, nessa medida, constitui um elemento neutro quanto a outras fontes particularistas de estatuto, influência e favorecimento, dessa forma resguardando a igualdade de oportunidades dos indivíduos perante a instituição. No caso dos professores a graduação

---

profissional é um índice composto, incluindo a classificação profissional obtida no processo de profissionalização (um indicador convencional e oficial de mérito) e a valorização do tempo de serviço no sistema de ensino. Nesse sentido, é plausível considerar que o interesse geral é servido quando os professores são graduados e ordenados em função do valor dessas variáveis que constituem uma tradução convencional e genericamente aceite do mérito profissional e da dedicação institucional.

<sup>19</sup> Consideramos que a preocupação de formação de equipas docentes funda uma lógica de acção que procura quer a eficácia da acção educativa, em resultado da articulação, vinculação, motivação e mobilização acrescidas dos docentes, quer a criação de ligações e relações de confiança, proximidade, apoio e reconhecimento mútuos entre docentes e destes com os alunos. Nesse sentido, parece-nos também plausível considerar que os dois princípios de legitimação de atribuição de docentes e turmas presentes identificam as lógicas de acção comunitária e industrial.

<sup>20</sup> Claro que não excluímos outros “conteúdos de sentido” para a *especialização disciplinar*, seja da parte dos docentes, seja da parte do órgão de gestão. Contudo, como já esclarecemos antes, baseámo-nos aqui nos discursos dos responsáveis pelos órgãos de gestão executiva produzidos em contexto de entrevista.

<sup>21</sup> Como afirma Vítor Paro (1997: 6), referindo á especificidade do trabalho pedagógico, “[...] há aqui um elemento que diferencia radicalmente o objeto de trabalho pedagógico do objeto de trabalho material. Neste, o objeto reage à sua transformação apenas enquanto objeto, opondo resistências meramente passivas. Na produção pedagógica, entretanto, temos um objeto que é *também sujeito*, posto que se trata de um ser humano, dotado de vontade. E eis aí uma das peculiaridades mais importantes desse processo de trabalho: ele não pode dar-se à revelia do objeto. Seu objeto-sujeito precisa *querer* para que a produção se realize. Se o aluno não quiser, o aprendizado não se dará”.

<sup>22</sup> Como observou um dos autores deste texto, com base nos dados de um estudo desenvolvido em meados da década de noventa centrado sobre a direcção de turma, “A maioria dos professores (44,4%) [se pudesse escolher livremente uma direcção de turma] optaria claramente por uma turma constituída por “alunos criativos e intelectualmente estimulantes”, enquanto que apenas 5 inquiridos (9,2%) seleccionaria uma turma constituída por alunos “cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio para o director de turma”. Por outro lado, as turmas cujos alunos apresentassem “dificuldade de aprendizagem” e exigissem do director de turma uma “paciência e simpatia invulgares”, caso os directores de turma pudessem escolher, simplesmente ficavam sem director” (cf. Sá, 1997: 118).

<sup>23</sup> Perrenoud, considerando “aceitável de um ponto de vista semântico” e “também *fecundo* do ponto de vista da análise” “falar de um ofício de aluno”, afirma que “o *sucesso escolar*, abstractamente definido como a *apropriação do currículo formal*, se identifica, na prática, mais com o *exercício qualificado do ofício de aluno* [e que] os pais das classes favorecidas munem os filhos de um *habitus* intelectual mais próximo das exigências do ofício de aluno, o que permite, muitas vezes, um exercício deste de forma inteligente ou mesmo brilhante.” (Perrenoud, 1995: 15, 65, 219, ênfase no original).

<sup>24</sup> Temos a percepção, dada a nossa familiaridade com os contextos e processos escolares, de que os critérios *continuidade pedagógica* e *sequência alfabética* das turmas podem, quando combinados e em determinadas circunstâncias, ter efeitos no sentido de vincar a diferenciação da distribuição de

---

favorecimentos e desvantagens por categorias distintas de alunos; não dispomos, no entanto, de informação que nos permita sustentar ilações conclusivas nesse sentido.

<sup>25</sup> Um outro responsável afirma: “Nós somos 99% de secundário, portanto essa questão... todos os professores são de secundário, praticamente os de 7º são os professores que foram cá colocados por contrato anual” (E6, escola *Sigma*).