

Novo estatuto da carreira docente: Que desafios?

José Carlos Morgado¹

Este texto procura contribuir para o debate que tem vindo [e continua] a desenvolver-se em torno do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD). Sendo um diploma que introduz alterações significativas na forma como se estrutura a carreira, na avaliação do desempenho dos professores e respectiva progressão, importa problematizar até que ponto o ECD se assume, ou não, como um marco de referência para a melhoria da profissionalidade docente e, por consequência, para a mudança das práticas docentes e a melhoria da qualidade do ensino.

A revisão do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, é uma das temáticas que mais tem marcado o actual discurso educativo e merecido a atenção da generalidade dos docentes. Trata-se de um processo complexo, pejado de controvérsias, cuja conclusão está ainda dependente de uma série de regulamentações mais específicas que terão como finalidade explicitar a aplicação de alguns dos artigos que integram o novo diploma.

Embora a necessidade de adequar o anterior estatuto às expectativas e às exigências que a sociedade consigna às escolas e aos professores fosse partilhada pela maior parte dos actores educativos, a verdade é que alguns dos motivos invocados pela tutela e as mudanças na estrutura e na forma como se progride na carreira docente não mereceram a concordância de vários parceiros educativos, em particular dos professores, a quem este instrumento diz directamente respeito.

Importa, por isso, proceder a uma análise do referido diploma, tentando aquilatar se concorre para um efectivo desenvolvimento profissional dos docentes, com consequências ao nível das suas práticas pedagógicas, bem como as condições que propicia para concretizar tais propósitos. Para o efeito, estruturámos a presente

¹ Universidade do Minho

reflexão em três segmentos principais, com base nos quais, mais do que dar respostas, pretendemos levantar algumas questões:

1. Um primeiro ponto, sobre o conceito de estatuto e os sentidos que transporta, tanto numa perspectiva diacrónica como sincrónica;
2. Um segundo ponto, sobre a carreira docente, referindo-nos a distintos paradigmas de professor e modelos de profissionalidade que lhes estão subjacentes;
3. Por fim, um terceiro ponto, em que se abordam algumas dinâmicas subjacentes e/ou decorrentes da implementação do actual ECD.

1. Do conceito de estatuto

Numa perspectiva diacrónica, o termo *estatuto* arrasta consigo a ideia “manter-se de pé”, “manter-se firme” (Gomes, 2000, p. 440). Na verdade, a ideia subjacente tanto ao termo estatuto, bem como a outros que lhe estão associados – *estátua*, *estatura*, *instituição*, *constituição*, etc. – é de algo que se mantém estável e firme, o que, desde logo, gera uma certa contradição inerente à sua própria essência semântica, uma vez que a essa fixidez se associa, também, um certo dinamismo, visível pelas acções que a existência de um estatuto propulsiona ao nível do funcionamento de um grupo, de uma colectividade ou, numa perspectiva mais ampla, de uma sociedade. Estamos, por isso, perante um conceito impregnado de alguma ambiguidade, resultante de uma tensão dinâmica interior, diríamos mesmo perante uma situação paradoxal – ao mesmo tempo que estabelece normas que garantem unidade e coesão interna, imprime uma certa dinâmica de mudança, na tentativa de criar condições para que os beneficiários do estatuto não fiquem privados de acompanhar a própria evolução dos tempos.

Por seu turno, numa análise de cariz mais sincrónico, encontramos associados ao termo *estatuto* pelo menos três grandes definições, com sentidos distintos. Uma primeira, de índole essencialmente descritiva, neutra e com implicações organizacionais, em que estatuto é sinónimo de “regulamento ou conjunto de regras de organização e funcionamento de uma colectividade, instituição, órgão, estabelecimento, empresa pública ou privada” (Houaiss, 2003, p. 1618). Uma segunda abordagem, de teor jurídico, à luz da qual o estatuto é tido como “lei ou conjunto de leis que disciplinam as relações jurídicas que possam incidir sobre as pessoas ou as coisas” (*idem, ibem*). E, uma terceira perspectiva, de cariz socialmente relevante, em que o termo estatuto respeita à “condição de um indivíduo numa sociedade, numa hierarquia, status” (*idem, ibem*).

Não se trata de três definições estanques, uma vez que entre todas elas existem fios adutores e condutores. Assim, a primeira definição, que é de carácter organizacional ou sintáctico, cruza-se com a segunda, de carácter mais normativo, e perspectiva-se na terceira, podendo, por exemplo, perguntar se alguém não cumprir aspectos do estatuto na primeira significação não será penalizado na segunda acepção e se, em simultâneo, tal incumprimento não trará implicações ao nível do seu *status*?

Podemos também levantar estas questões com carácter mais genérico: Corresponderá este estatuto a um conjunto de regras de funcionamento de uma colectividade? Disciplinará as relações jurídicas que possam incidir sobre as pessoas? Em que medida, tal estatuto, beneficia ou fragiliza o *status* dos profissionais envolvidos?

Também em torno do ECD se podem levantar questões que nos ajudem a compreender alguns dos sentidos subjacentes a este diploma:

- Que exigências se colocam hoje aos professores?
- Que tipo de profissionais se espera que correspondam a este estatuto?
- Será que este instrumento propicia um efectivo desenvolvimento profissional?
- Será que contribui para melhorar o *status quo* dos professores?

Tais questões remetem-nos para uma reflexão em torno do conceito e da forma como se organiza a carreira docente, uma vez que a ela se reporta o estatuto agora aprovado.

2. Da carreira docente

Enquanto percurso profissional do professor, a carreira docente desenvolve-se desde o início da sua actividade como docente e prolonga-se até ao momento da aposentação. Trata-se de um “caminho” muito específico, em que a acção do professor é condicionada por diversos factores – a sua área de formação, o nível de ensino em que lecciona, a realidade contextual em que trabalha, o corpo docente que exerce funções na escola, os recursos de que dispõe, o seu empenhamento e capacidade de comunicação, a procura de valorização pessoal e profissional, o modelo educativo que perfilha, entre outros –, sendo ao longo desse percurso que

o professor vai concretizando determinadas formas de actuar e assume um estilo pedagógico próprio.

Embora exista uma certa sintonia das expectativas sociais sobre a função docente, é hoje globalmente aceite que não pode falar-se do papel do professor como se de algo previamente definido se tratasse, independentemente do contexto em que se desempenha essa função. Qualquer análise sobre o papel do professor tem, obrigatoriamente, de procurar conciliar uma certa indeterminação com “uma forte consciência acerca do que se espera dele, fruto das componentes que integram o seu papel”, isto é, “o dado socialmente e o interpretado pessoalmente” (Montero, 2001, p. 126).

Daí que, quando pensamos no papel do professor, tal pensamento se estruture na base de duas dimensões principais: as percepções que gravitam no imaginário social sobre a educação e a escola e as representações que cada pessoa constrói, muitas vezes a partir daquelas, sobre o empreendimento educativo. Neste sentido, tanto a noção de desenvolvimento profissional como a de autonomia [curricular] do professor dependem do modo como cada indivíduo interpreta o fenómeno educativo, isto é, da visão de educação que perfilha e do papel que idealiza para os docentes na concretização dessa tarefa.

2.1. Paradigmas de professor

Existem diferentes concepções sobre as exigências da prática docente, baseadas em distintos modos de compreender o processo educativo e o papel desempenhado pelos professores. São modelos teóricos, que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceptualmente a realidade educativa.

A maior parte dos investigadores identifica três perspectivas, que correspondem a outras tantas concepções de professor – *técnico de ensino*, *profissional reflexivo* e *intelectual crítico* – e que representam distintas formas de entender a arte de ensinar.

Na primeira, o professor é visto como um *técnico de ensino*, a quem se exige que aplique com rigor regras e conhecimentos [científicos e pedagógicos] que outros produziram, para atingir determinados fins educativos predefinidos. A prática profissional radica, basicamente, na (re)solução instrumental de problemas, mediante

a aplicação rigorosa de conhecimentos teóricos e técnicos previamente produzidos. Prevaecem as funções de execução em detrimento das de concepção.

Trata-se de uma concepção de professor inserida num modelo de racionalidade técnica, normalmente designado por *modelo racional-tecnológico*, tendo sido o que mais poderosamente “configurou o pensamento acerca das profissões e das relações institucionais entre investigação, educação e prática” (Schön, 1998, p. 31).

À luz deste paradigma, herdeiro do *positivismo* e precursor da denominada *Escola Tradicional*², o ensino é idealizado como uma “actividade tecnicamente regulável através da *programação*, da *realização* e da *avaliação*” (Gomes, 2004, p. 20). Através dela, o professor procura “formar um aluno à sua imagem e semelhança, tentando passar para ele as informações (os conteúdos) que ele próprio (ou o programa) considera pertinentes” (*Idem*, p. 39). A sua principal preocupação é de que os alunos adquiram conhecimentos que lhes permitam integrar-se na vida activa, cujo papel se resume, essencialmente, à memorização das matérias veiculadas, de forma a conseguirem a melhor classificação possível nos testes que realizam no final de cada unidade didáctica ou no termo de um dado período lectivo.

Ora, sendo o acto educativo um empreendimento que, para além da componente científica, engloba também aspectos de cariz moral e afectivo, não pode cingir-se basicamente à mera aplicação de um *corpus* predeterminado de conhecimentos de índole científica. A incapacidade do professor, como técnico, abordar e resolver os dilemas imprevisíveis e as situações conflituosas com que se depara no decurso da acção educativa, viria a ser um dos motivos que mais influenciou a emergência de novas correntes educativas e novos modelos de profissionalidade docente, que, ao invés de situarem a tarefa educativa nos conteúdos e na figura do professor, a idealizam como gravitando em torno de uma dimensão nuclear – o aluno.

Paralelamente ao modelo epistémico de racionalidade técnica, emerge assim uma outra forma de racionalidade, usualmente designada por *modelo de racionalidade prática* ou *modelo humanista*. Um modelo que se afirma pela necessidade de “resgatar a base reflexiva da actuação profissional, com o objectivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (Contreras, 1999, p. 76).

² O paradigma da *Escola Tradicional* abriga múltiplas correntes e visões do mundo e, por consequência, vários tipos de abordagem educativa. Como facilmente se compreende, não é possível analisar tais abordagens num texto deste teor. Não deixaremos, contudo, de salientar que se trata de um modelo que marcou profundamente [e continua a marcar] o ensino ao longo de todo o Século XX.

Segundo Donald Schön (1998), um dos promotores desta proposta, grande parte do conhecimento de que dispomos resulta da acção prática, emerge dela, constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de reflexão. Em vez de uma influência directa da teoria sobre a prática, estamos perante uma relação dialéctica entre teoria e prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam.

Sob a designação de *profissional reflexivo*³ emerge uma concepção de professor que, não descurando os pressupostos teóricos que fundamentam a acção educativa, não depende exclusivamente deles. Considera-se importante que o professor disponha de competências que no anterior modelo ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou que eram, pura e simplesmente, excluídas do seu campo de acção. À luz deste paradigma, a mudança e a melhoria educativas repousam na existência de profissionais autónomos, capazes de tomarem decisões e de reflectirem sobre as suas próprias práticas.

Deve-se, essencialmente, a Lawrence Stenhouse (1987) o desenvolvimento das ideias de ensino como prática reflexiva e de classe docente como colectivo profissional reflexivo. Opondo-se à hegemonia da *pedagogia por objectivos*, entendendo que a sua preponderância impede o desenvolvimento profissional dos professores e coarcta as suas aspirações educativas, apela à assunção de uma postura reflexiva e crítica por parte dos docentes e destaca o protagonismo que devem assumir no processo de desenvolvimento curricular.

Nesta linha de argumentação, o ensino é visto como uma “reconceptualização e uma reconstrução da cultura, de modo a torná-la acessível aos alunos” (Gomes, 2004, pp. 22-23), processo que requer, por um lado, que o currículo se conceptualize como um propósito flexível e aberto, sujeito a interpretações diversas, uma hipótese a investigar na *praxis* educativa, e, por outro, que os professores se assumam como decisores curriculares e como *investigadores das suas práticas*, convertendo-as em objecto de indagação que utilizam para melhorar a qualidade dos processos educativos.

Tal proposta, que radica numa visão *construtivista* de ensino-aprendizagem, procura que professores e alunos, ao invés de objectos de ensino, se assumam como

³ A ideia de *profissional reflexivo* é proposta e desenvolvida por Donald Schön (1998), para explicar a(s) forma(s) como os profissionais podem resolver as situações que não se enquadram numa lógica de resolução técnica, nomeadamente situações imprevisíveis, incertas e de conflitos de valores.

sujeitos de aprendizagens múltiplas, partilhem vivências e se envolvam num projecto formativo comum, conferindo assim sentido ao que fazem na escola.

Também a visão do professor como profissional reflexivo não conseguiu permanecer imune a críticas, tanto pela confusão que o uso da expressão acabou por provocar, convertendo-se em muitos casos num *slogan* vazio de conteúdo, quanto pelo carácter restrito das propostas apresentadas, uma vez que se sobrevalorizava a mudança a nível individual, descurando o contexto em que a prática ocorre e a importância de certos factores de ordem institucional e social que, de forma directa ou indirecta, nela intervêm.

Na opinião de José Contreras (1999), a reflexão que os professores normalmente fazem impede-os de analisarem a sua experiência como estando condicionada por factores estruturais, bem como pelo contexto da própria cultura e socialização profissionais. Adianta a esse propósito que, se por um lado, “o excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem” os leva a “aceitarem certas concepções regulamentares e tecnocráticas que lhes proporcionam uma segurança aparente”, a regulação burocrática impede-os, por outro, de “atender às necessidades dos seus alunos e às exigências de controlo”, gerando insatisfação e sentimentos de responsabilidade, conduzindo ao isolamento e levando à transferência das culpas para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola.

Foram razões deste género que fizeram com que alguns investigadores sentissem necessidade de uma outra base teórica, uma *teoria crítica*, que ajudasse os docentes a inteirar-se da sua situação, transcendendo os limites a que se encontrava circunscrito o seu trabalho. Emerge assim uma *terceira corrente*, designada por paradigma *sociocrítico*, cuja principal preocupação já não é “uma questão meramente escolar; antes reivindica uma perspectiva *global, estratégica, política*”. De facto, se no primeiro modelo a que nos referimos “se hipostasiava o *produto* (os resultados) e, no segundo, os *processos* (o desenvolvimento do indivíduo), esta corrente centra-se na pessoa enquanto elemento *transformador* da sociedade” (Gomes, 2004, p. 56).

Associada a esta corrente surge uma outra concepção de professor, que Henry Giroux (1990) designa como *intelectual crítico* e que considera nuclear na preparação dos jovens para a transformação social e na interligação do ensino e da investigação, aspectos basilares da construção de uma democracia mais concreta. Um desafio difícil, que pressupõe a reestruturação da própria natureza do trabalho docente, entendendo-o como uma “tarefa intelectual”, por oposição a definições puramente técnicas e instrumentais.

À luz da *perspectiva sociocrítica* idealiza-se um modelo de professor que “sem se fechar na sua sala de aula, quer fazer ver aos alunos o mundo”, isto é, que se preocupa “não [só] com a vida da aula, mas [também] com a aula da vida” (Gomes, 2004, p. 56). No fundo, um profissional que “se esforça activamente por desvendar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social daquilo que se nos apresenta como «natural», por conseguir captar e demonstrar os processos pelos quais a prática do ensino se envolve em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (Contreras, 1999, p. 139).

Nesta ordem de ideias, o ensino deixa de poder reduzir-se à mera transferência de informação ou ao simples adestramento em habilidades práticas, passando a idealizar-se como uma tarefa norteada por ideais emancipatórios e nutrida pelos princípios da liberdade, igualdade e democracia, ao longo da qual se ajuda os estudantes a adquirirem e/ou construírem um conhecimento crítico, capacitando-os para a importância da intervenção e transformação sociais.

Contudo, também a *perspectiva sociocrítica* não conseguiu isentar-se de alguns equívocos. Sem pretender negar o valor e eloquência das ideias que a fundam, a verdade é que se este modelo se deixar “atravessar por teorias arrebatadoras, a explosão das práticas” pode tornar-se “agónica e aporética” (Gomes, 2004, p. 61). Dito de outro modo, se os argumentos que acabámos de deslindar podem, por um lado, constituir um esteio libertador dos estudantes de uma certa tutela – o *academicismo* –, podem, por outro, permitir que se enredem noutra – a *ideologia* – que, por mais empolgante que possa revelar-se pode assumir contornos falaciosos – a *endoutrinação*.

Importa, neste momento, referir que as vantagens e os aspectos mais críticos inerentes a cada um dos paradigmas apresentados nos permitem compreender que nenhum dos modelos se conseguiu, por si só, assumir como o modelo ideal. Assim se justifica que, no decurso da História da Educação, tais modelos fossem convivendo e rivalizando entre si e os seus defensores esgrimissem argumentos para tentarem justificar e explicar o funcionamento do modelo de acção educativa que advogavam, bem como o tipo de profissionalidade docente que propunham, não deixando, contudo, de acusar alguma debilidade provocada pelas constantes críticas a que, de uma forma ou de outra, foram estando sujeitos.

Porém, tal indefinição não deve diminuir a convicção de que o maior contributo que os professores podem emprestar ao fenómeno educativo se inscreve no campo das suas relações com os estudantes e na capacidade que tiverem para lhes fazer

despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias. Se o fizerem, terão contribuído para o desenvolvimento de cidadãos imbuídos de uma verdadeira consciência crítica, capazes de participar e intervir nas comunidades em que se inserem.

É neste sentido que defendemos um modelo de professor, que designamos por *professor da nossa contemporaneidade* (Morgado, 2005), que procura assumir-se como uma visão sintética e integradora das perspectivas anteriores. Um modelo que não pode dissociar-se das recentes e intensas transformações que têm perpassado a sociedade contemporânea, num contexto que privilegia a mistura e o hibridismo de culturas, de estilos e de modos de vida⁴. Trata-se de transformações importantes, sobretudo porque entrámos numa era em que se outorga maior pluralidade aos agentes sociais e onde a necessidade de informação e de conhecimento se tornou indispensável, mais exigente, mas onde, em contrapartida, o desenvolvimento acelerado de novos e poderosos meios de difusão contribuiu para que a informação deixasse de ser predominantemente veiculada pelos docentes na escola. Outros lugares e modos de divulgação informativa competem com ela.

Em todo este quadro, o papel dos professores tem de alterar-se. As mudanças económicas, sociais, políticas e culturais que circundam e penetram na instituição escolar, a quantidade de informação disponível, a existência de um maior volume de conhecimento mas com fronteiras mais difusas, associados à convicção de que, por mais evolução científica e tecnológica que possa existir, os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas, legitimam a escola como um dos principais terrenos do desenvolvimento humano e uma via decisiva para a inclusão e/ou exclusão sociais mas, ao mesmo tempo, outorgam novas responsabilidades e colocam novos desafios aos professores.

Daí que o *professor da nossa contemporaneidade* deixe de ser visto apenas como detentor e difusor de conhecimentos especializados, que deve transmitir aos alunos, passando a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colec-

4 O reconhecimento da diversidade, acompanhado do aumento da desigualdade cultural, o acentuar das diferenças entre ricos e pobres, a mundialização da economia, a flexibilidade laboral, a compressão do espaço e do tempo e a consequente aceleração da mudança, a evolução das telecomunicações, a sociedade digital, o desenvolvimento da informática, o aumento exponencial do número de computadores, a disseminação mais rápida da informação, associadas à coexistência mais visível da família tradicional com outros tipos de agregado familiar, o aumento da incerteza, da instabilidade e da insegurança, são realidades cada vez mais presentes e que interferem na vida das escolas e dos professores (Hargreaves, 1998).

tivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como criador de situações de aprendizagem que permitam aos estudantes participarem nessa construção (*Idem*). Uma ideia corroborada por Manuela Esteves (2007) ao afirmar que:

Ao professor de hoje pede-se nada menos do que o exercício com autonomia e responsabilidade da sua função de especialista dos processos de ensino-aprendizagem, alguém capaz de uma acção inspirada e fundamentada no conhecimento científico disponível mas não dependente dele mecanicamente. Alguém capaz ainda de ser co-construtor do conhecimento que falta. Porque, no limite, em educação, não é de mecânica que se trata. Importa que o repertório de competências dos professores lhes permita agir na complexidade e na incerteza, escolher entre alternativas de acção aquela que, comprovadamente, for a mais adequada num dado momento e lugar.

Na verdade, como principal força motriz dos processos de ensino-aprendizagem, o professor vê-se na contingência de assumir o papel de “tradutor”, isto é, de elemento que estabelece “pontes entre diversos códigos por vezes extremamente diferenciados”, procurando traduzir as distintas “linguagens entre as culturas, entre a filosofia, a arte e a ciência, entre o saber comum e o conhecimento especializado, entre a política e o pensamento, entre as gerações mais novas e as gerações mais antigas, entre a religião e as posições agnósticas, etc.” (Coelho, 2004, pp. 39-40). Se assim for, o professor estará a contribuir para a instituição de uma comunidade de aprendizagem, contribuindo para a assunção de caminhos que façam reconhecer a escola como uma instituição de referência social e cultural.

2.2. Conceito(s) de profissionalidade docente

Cada um dos modelos de professor que acabámos de caracterizar projecta-se num determinado conceito de profissionalidade docente, aqui entendida como conjunto de conhecimentos, competências, destrezas, atitudes e valores inerentes ao exercício da profissão de professor e que, por isso, lhe conferem um carácter específico (Gimeno, 1995).

Numa perspectiva diacrónica, a profissionalidade docente identifica-se como o culminar de um complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento profissionais, que se vai desenvolvendo e (re)construindo ao longo da carreira, e que congrega dimensões de índole pessoal e relacional, sendo ainda condicionado por factores de ordem contextual. Trata-se de um conceito dinâmico, que funciona como uma trave mestra tanto na forma como se estrutura a profissão docente, como na ima-

gem e na identidade profissional dos professores, sendo a partir dela que se determina o seu maior ou menor profissionalismo⁵.

Se, numa análise mais global, nos reportarmos à evolução do conceito de profissionalidade docente constatamos que vários autores identificam dois períodos distintos a que, inevitavelmente, se associam diferentes modos de idealizar e construir a profissão docente.

Um primeiro, que se prolongou até finais dos anos 70, do século passado, em que a investigação se encarregou de evidenciar a existência de uma profissionalidade docente que consignava aos professores funções de meros transmissores e executores de ideias arquitectadas por outros, apesar de serem competências que deviam inscrever-se na sua esfera de acção e constituírem elemento diferenciador da profissão. Aos professores não era reconhecida “capacidade para construir conhecimento profissional válido”, o que, por si só, fragilizava a própria classe docente e impedia que se consignasse um estatuto mais elevado à profissão (Sanches, 2002, p. 81). Predominava um conceito de profissionalidade entendido como conjunto de “procedimentos reconhecidos socialmente como próprios de uma profissão”, aos quais cada indivíduo devia procurar adaptar-se (Trindade, 2002, p. 91), contribuindo para que, no domínio educativo, os professores fossem relegados para a mera condição de ‘técnicos’, cujas competências eram fáceis de determinar.

Um segundo período, em que, por contingências várias – o aumento das taxas de insucesso, a incapacidade do poder central continuar a gerir o sistema de ensino, a democratização do acesso à escola, a heterogeneidade dos públicos escolares, a explosão das tecnologias de informação e comunicação, a revolução científica e técnica, o aumento da complexidade do próprio tecido social, entre outros –, o poder central se viu compelido a ceder competências aos contextos locais, como forma de reabilitar um sistema de ensino que se revelava cada vez mais inoperante. Em consequência, desencadeia-se a intensa vaga de reformas que, nas duas últimas décadas do século passado, viria a assolar os sistemas educativos da maior parte dos países europeus, procurando veicular uma nova forma de pensar a escola e de organizar os processos de ensino-aprendizagem que decorrem no seu interior, bem como conferir um outro protagonismo aos docentes que nela exercem funções. Em

5 Convém distinguir o conceito de profissionalidade do de profissionalismo, uma vez que, por radicarem num mesmo campo lexical, são frequentemente utilizados de forma indiscriminada. Embora o conceito de profissionalismo se refira à forma como a profissionalidade se exerce, pressupondo por isso o seu correcto exercício, a verdade é que vai mais além dela, pois “remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional” (Estrela, 2002, p. 65).

todos esses processos de reforma, não podem menosprezar-se as fortes pressões sociais que pairam sobre a escola, reclamando respostas adequadas às expectativas que nela se depositam, o que contribuiu para que os professores se vissem confrontados com a necessidade de assumirem papéis cada vez mais abrangentes e complexos, com recurso a conhecimentos que ultrapassam em muito os saberes das suas áreas de ensino (Estrela, 2002, p. 65).

É neste contexto de mudança que emerge o discurso da *nova profissionalidade docente*, pelo qual os professores são chamados a tomar decisões das quais estiveram arredados durante muito tempo, cabendo-lhes a responsabilidade de assumirem um papel activo na concepção e concretização do fenómeno educativo, numa lógica que concilie teoria e prática e na base de um conhecimento profissional que lhes compete construir. Um conhecimento profissional que resulte de uma construção colectiva, aberto ao questionamento e à actualização, e que não se alheie da “influência da subjectividade, das emoções, dos sentimentos e das intencionalidades na forma de estar e continuar na profissão” (Sanches, 2002, p. 81).

Trata-se de um novo entendimento da profissionalidade docente, no qual o professor assume um papel preponderante, já que lhe são exigidos novos saberes e novas formas de actuação pedagógica e didáctica, cabendo-lhe ainda o desempenho de um conjunto variado de tarefas tanto ao nível da própria instituição escolar, como da própria comunidade educativa.

Ora, em face do novo Estatuto da Carreira Docente, o objecto central desta reflexão, impõe-se neste momento discutir se este diploma se configura como um instrumento facilitador da construção dessa nova profissionalidade, criando condições para um desenvolvimento profissional que consubstancie as tão almejadas mudanças da escola e melhoria da qualidade dos processos educativos, ou se, pelo contrário, se limita a contribuir para perpetuar certas rotinas que, por contingências múltiplas, têm vindo a imperar no seio da classe docente e se distanciam dos propósitos que devem nortear o ensino contemporâneo.

3. Das dinâmicas subjacentes e/ou decorrentes da aplicação do novo ECD

Mais do que fazer uma análise descritiva das alterações que este normativo consagra em relação à versão anterior, decidimos reflectir sobre alguns aspectos que, em nosso entender, podem determinar mudanças profundas em termos profissionais e

deslindar alguns dos sentidos que, eventualmente, possam estar subjacentes a tais alterações. Para o efeito, decidimos centrar-nos em três dimensões que consideramos fundamentais: a *avaliação do desempenho docente*, a *diferenciação da carreira* e as *dinâmicas de mudança* que o ECD pode gerar nas escolas.

3.1. Avaliação do desempenho docente

Através de uma simples leitura do diploma agora publicado, facilmente se constata a existência de uma certa obsessão avaliativa, aspecto visível logo no seu preâmbulo, em que se dedicam cerca de dois terços do texto a esta temática. Não deixando de salientar os efeitos negativos que tal obsessão pode provocar, sobretudo se a avaliação for idealizada mais como um instrumento de selecção e de controlo do que como um meio de pesquisa e de regulação das práticas curriculares, existem três aspectos que, pela sua pertinência, nos merecem uma reflexão mais aturada.

O primeiro, relativo ao facto da avaliação docente, embora designada como processo de cariz *qualitativo*, se basear numa escala quantitativa de cinco níveis, com aproximação até às décimas.

O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação e é expresso através das seguintes menções qualitativas:

Excelente - de 9 a 10 valores;

Muito bom - de 8 a 8,9 valores;

Bom - de 6,5 a 7,9 valores;

Regular - de 5 a 6,4 valores;

Insuficiente - de 1 a 4,9 valores.

(Ponto 2, do artigo 46º, do D.L. nº 15/2007, de 19 de Janeiro)

No fundo, uma escala numérica com base na qual se determina a progressão, ou não, do docente na carreira. Impõe-se, por isso, perguntar:

- Será que o funcionamento deste modelo se funda numa lógica essencialmente classificativa, desvirtuando assim o sentido formativo e de melhoria profissional que a avaliação deveria propiciar?

- Será que o recurso a uma modalidade de *avaliação sumativa*, é disto que se trata, conduzir a uma instrumentalização de todo o processo, concorrendo assim para a tão criticada tecnicização da função/acção docente?

O segundo aspecto refere-se à obrigatoriedade de um dos elementos da equipa de avaliação, o coordenador do conselho de departamento ou do conselho de docentes, analisar e avaliar os documentos de planeamento, os instrumentos de trabalho e de avaliação elaborados pelo docente, bem como observar o seu desempenho através da assistência a aulas:

A classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente:

- a) Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação;
- b) Auto-avaliação;
- c) Observação de aulas;
- d) Análise de instrumentos de gestão curricular;
- e) Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;
- f) Instrumentos de avaliação pedagógica;
- g) Planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

(Ponto 3, do artigo 45º, do D.L. nº 15/2007, de 19 de Janeiro)

Sendo certo que a análise dos materiais pedagógicos desenvolvidos e/ou utilizados e a observação inter pares são técnicas pedagógicas valiosas em termos de mudança e melhoria das práticas profissionais, resta saber se tais procedimentos se inscrevem numa lógica meramente classificativa, funcionando neste caso como subtis mas eficazes instrumentos de controlo, ou se, pelo contrário, se destinam a colmatar lacunas e a diluir dificuldades que obstaculizem o trabalho dos professores. Trata-se de uma preocupação legítima, se tivermos em conta que a actividade docente não pode reger-se por meras rotinas ou procedimentos standardizados, nem assentar na “simples imitação ou aplicação mimética de teorias, estratégias ou técnicas que outros elaboraram ou utilizaram” (Bárrios, 2002, p. 68). O professor não pode idealizar-se como sendo um simples executor de princípios e directrizes que outros estabeleceram. Na verdade, ele é portador de convicções e aceções próprias que procura pôr em prática, de forma diferenciada, uma vez que

cada escola, cada aula e cada aluno possuem uma singularidade muito particular (*Idem*).

O terceiro aspecto diz respeito ao facto do insucesso e abandono escolares serem factores preponderantes na avaliação do desempenho do docente:

Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva são ponderados, em função de elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação:

(...)

c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto sócio-educativo;

(...)

(Alínea c, do ponto 2, do artigo 45º, do D.L. nº 15/2007, de 19 de Janeiro)

Trata-se de um parâmetro de avaliação que, além de gerar uma enorme controvérsia, pode contribuir para fazer diminuir os níveis de exigência educativa e para criar um “sucesso meramente ilusório”, interferindo assim com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Responsabilizar o professor por dimensões que não se inscrevem apenas no domínio da sua esfera de competências, sobretudo quando em presença de casos de alunos mais problemáticos ou com graves carências sociais, é injusto e em nada contribui para a melhoria do seu profissionalismo.

- Não contribuirá toda esta situação para debelar, por completo, a já tão fragilizada autoridade do professor?

Não deixando de reconhecer a importância da avaliação, pelos benefícios que, em termos (auto)formativos e de autonomização, pode emprestar tanto a alunos como a professores, bem como por se constituir um elemento vital para a credibilidade e o reconhecimento público do trabalho docente, a verdade é que os procedimentos avaliativos podem utilizar-se numa lógica selectiva e discriminatória, e, por consequência, de asfixia do próprio processo educativo, com reflexos ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes.

Como lembra Álvarez Méndez (2002), distinguem-se dois tipos de concepções e práticas de avaliação que se contrapõem. O primeiro, no quadro da racionalidade técnica, em que a avaliação é vista como um conjunto de técnicas neutras (ou objectivas), a utilizar de forma uniforme em situações previamente definidas para recolher dados de avaliação válidos por si, enquanto resultantes da aplicação de métodos e de instrumentos do sujeito avaliador. A actuação do avaliador

restringe-se ao papel de “aplicador de técnicas e de recursos em cuja elaboração não participa directamente mas que asseguram altos níveis de eficiência e eficácia, raramente demonstráveis” (*Idem*, p. 15); nesta situação, a avaliação limita-se a determinar em que medida foram alcançados os objectivos, que funcionam simultaneamente como critérios de avaliação.

O segundo, no quadro da racionalidade prática e crítica, em que se assume a intersubjectividade dos actores envolvidos como a objectividade possível, entendendo que cada processo concreto e cada sujeito exigem a aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação adequados, cujos dados só nesse contexto fazem sentido. A avaliação procura sobretudo a participação dos actores envolvidos no processo e a emancipação dos sujeitos, não podendo, por isso, realizar-se sem o envolvimento dos sujeitos avaliados, dando-se por implícita a presença do sujeito avaliador. Nesta perspectiva, a avaliação não se centra tanto nos resultados; valorizando também os processos, devendo por isso ser de carácter contínuo, deliberativo e formativo. Aliás, uma avaliação que não seja capaz de incorporar estes princípios é não só inútil como contraproducente.

Nesta ordem de ideias, e em face do que no diploma em análise se determina em termos de avaliação do desempenho, não podemos deixar de levantar algumas questões:

- Em qual dos modelos apresentados se pode enquadrar a avaliação preconizada pelo actual ECD?
- Será que a forma como se estrutura o processo avaliativo permite uma efectiva melhoria da qualidade profissional dos docentes?
- Sendo certo que a *melhoria da qualidade do ensino* e a *promoção do sucesso educativo* se inserem num processo de mudança mais amplo, no qual a avaliação das políticas educativas e curriculares, das estruturas do Ministério da Educação, das escolas e suas lideranças, do desempenho dos professores e dos resultados dos alunos se configura como um dos principais elementos estruturantes, será que se pode circunscrever a avaliação do processo educativo essencialmente à avaliação dos professores?
- Para quando a avaliação das políticas educativas? E a avaliação dos responsáveis escolares, que têm a seu cargo a avaliação dos colegas que não ascendam à categoria de professor titular?

Toda esta situação se revela inquietante, sobretudo se tivermos em conta que não basta decretar a autoridade docente ou a alteração das práticas educativas para mudar o que quer que seja. A realidade tem demonstrado que uma tal transformação só pode conseguir-se a partir do empenho e do investimento de todos em prol da tarefa educativa. Remeter essa responsabilidade em exclusivo para os professores é uma medida injusta mas, mais preocupante do que isso, uma medida ineficaz.

3.2. Diferenciação da Carreira

Como é do domínio comum, com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, a carreira docente passa a integrar duas categorias distintas - professor e professor titular -, dependendo o acesso à categoria mais elevada (professor titular) de quotas preestabelecidas e do mérito evidenciado pelo docente.

Deixando de lado as preocupações economicistas que, eventualmente, poderão ter estado na base da reestruturação da carreira docente, subjugar o reconhecimento do mérito a quotas fixadas administrativamente, que limitem a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, não poderá constituir uma forma de enviesar todo o processo de desenvolvimento e valorização profissional, podendo mesmo fazer germinar uma competição exagerada no seio da classe docente?

Na verdade, tudo indica que a forma como passa a estruturar-se a carreira poderá levar à emergência de uma outra cultura de escola, decorrente do abandono de uma cultura de paridade, fundada na igualdade estatutária e promotora de relações inter pares, a favor de uma cultura de índole meritocrática, alicerçada em relações hierárquicas, onde os resultados da avaliação e os procedimentos de controlo assumem um papel preponderante. Daí a existência de algumas preocupações:

- Será que a forma como se estrutura a progressão na carreira contribuirá para a assunção de uma cultura de partilha, de participação e de cooperação, dando corpo a uma *nova profissionalidade*, que valorize a aprendizagem e as interações colegiais e incentive uma actualização permanente? Ou, pelo contrário, concorrerá para perpetuar o individualismo que tem caracterizado muitas das nossas escolas, para estimular uma cultura de competição, capaz de garantir a obtenção de resultados avaliativos que permitam a progressão na carreira, e para limitar a autonomia profissional dos professores?

- Não será esta uma via propícia para o endeusamento do controlo, a que não é alheio um exacerbado centralismo do poder central?
- Que papéis assumirão neste processo os presidentes dos conselhos executivos: como garantia da defesa dos direitos profissionais dos professores ou como meros mandatários ministeriais que, no terreno, concretizam as estratégias definidas centralmente?

3.3. Dinâmicas de mudança

Antes de concluirmos esta reflexão não queremos deixar de salientar que, embora se reconheça que um número significativo de docentes não se revê no novo ECD, ele agrega também alguns desafios que, se granjearem a aceitação dos professores, podem gerar dinâmicas de mudança no interior das escolas.

Desde logo, o alargamento das horas de permanência dos professores nas escolas. Trata-se de uma alteração que poderá trazer inegáveis benefícios tanto no que respeita ao trabalho cooperativo entre professores, quanto ao nível do contacto mais prolongado destes com os seus alunos. Resta saber se por parte do Ministério da Educação e dos órgãos de gestão das escolas existirá capacidade para criar condições e disponibilizar recursos que tornem profícua e proveitosa essa permanência.

Uma outra medida que consideramos positiva diz respeito ao incentivo que o novo quadro de avaliação do desempenho e de progressão na carreira pode dar à investigação:

Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva são ponderados, em função de elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação:

(...)

g) Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente

(...)

(Alínea g, do ponto 2, do artigo 45º, do D.L. nº 15/2007, de 19 de Janeiro)

Na verdade, o facto da avaliação do desempenho incidir sobre a dinamização de projectos de investigação e inovação e da ascensão à categoria de professor titular obrigar à prestação de provas públicas podem estimular o desenvolvimento de certas dinâmicas de investigação no seio das escolas, praticamente inexistentes até ao

momento. Tais dinâmicas podem acabar por envolver todos os docentes da escola, contribuindo para que estas instituições deixem de ser meros locais de aplicação de saberes, passando a assumir-se também como produtoras de conhecimento. Além disso, a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos de investigação/inação pode concorrer para a constituição ou reforço de equipas pedagógicas nas escolas, bem como para que estas deixem de se restringir ao papel de meros parceiros em processos de investigação que outros realizavam no seu interior.

Por último, o intenso debate que o período de negociação e a publicação do actual ECD despoletaram no interior da classe docente. Uma situação benéfica se tivermos em conta o sentimento de resignação que, paulatinamente, se foi instalando no seio dos professores, as posturas individualistas e a falta de comunicação que ainda reinam em muitas escolas, o significativo alheamento por parte de muitos docentes em relação às mudanças que urge operar no sistema educativo e a ausência de um verdadeiro espírito de classe, aspectos que se torna imperioso alterar. Aliás, o número de Associações Sindicais existentes e a incapacidade de se constituir uma Ordem dos Professores são dados bem elucidativos.

Contudo, tais factos não podem, de forma alguma fazer esmorecer os professores. Pelo contrário, devem constituir-se como força propulsora de uma efectiva mudança de mentalidades e como estímulo para aprofundarem as relações interpares em torno de um projecto formativo comum. Se assim for, então o novo ECD, para além das vicissitudes que transporta, poderá configurar-se como um instrumento de que os professores saberão apropriar-se e utilizar para conferir à sua profissão um cariz socialmente relevante.

É que, por mais comentários menos favoráveis que possam tecer-se em relação às escolas e aos professores ou por mais adversidades com que estes se deparem nos seus contextos de trabalho, estamos convencidos de que o maior desafio que hoje se lhes coloca é o de conseguirem que o exercício da autonomia, a solidariedade e a responsabilidade sejam pilares fundamentais de uma nova cultura profissional. E se, na esteira do que, no início do Século passado, nos foi legado por John Dewey, essa cultura puder contar com a abertura de espírito, o entusiasmo, a competência e a partilha dos professores, então estarão reunidas condições para se afirmar uma nova condição docente. Uma condição que confira um sentido moral e social ao trabalho que os docentes desenvolvem e que consigne a influência, o prestígio e o poder que a profissão por direito merece. Consegui-lo, dependerá do esforço de todos mas, essencialmente, do empenho e da vontade de cada um. Consegui-lo dependerá da forma como conseguirem levantar, bem alto, a sua voz.

Bibliografia

- Bárrios, A. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 67-69). Lisboa: Edições Colibri.
- Coelho, E. P. (2004). *O fio da modernidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Contreras, J. D. (1999). *Autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Estrela, M. T. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (p. 65). Lisboa: Edições Colibri.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima et al., *Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação*. Porto: SPCE (policopiado).
- Jimeno, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gomes, A. (2000). *Heúresis. Para uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Gomes, A. (2004). *A Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Houaiss (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Asa.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In M. Fernandes et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 79-83). Lisboa: Edições Colibri.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Trindade, V. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 89-92). Lisboa: Edições Colibri.

Résumé

Ce article cherche à contribuer au débat qui est en train de se développer autour du nouveau Statut de la Carrière Enseignante, de l'enseignement de base jusqu'au secondaire (ECD). Parce qu'il s'agit d'un diplôme qui introduit des modifications significatives soit dans la carrière elle-même, soit dans l'évaluation de la performance des enseignants et leur progression,

c'est important de questionner si le ECD deviendra, ou non, une référence pour l'amélioration du métier et, donc, pour le changement des pratiques des enseignants et pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Abstract

This article aims to contribute for the debate that has been developed around the new Statute of the Teaching Career, from the elementary to the secondary school (ECD). Because it's a diploma that introduces significant changes both in the career itself, and in the evaluation of teachers' performance and their progression, it matters to ask if the ECD will become, or not, a reference for the improvement of the teachers' professionalism and so, for the change of teachers' practices and for the quality of the teaching.