Elisabete Ventura Roque Viais

“FALAR DE PEITO ACESO”: SER PROFESSOR HOJE, ENTRE A VOCAÇÃO E A AGENDA EDUCATIVA GLOBAL

Tese de Doutoramento em Sociologia, orientada pelo Professor Doutor José Manuel de Oliveira Mendes e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

julho / 2017

· U C ·

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Elisabete Ventura Roque Viais

*

“Falar de peito aceso”: ser professor hoje, entre a vocação e a agenda educativa global

*

Tese de Doutoramento em Sociologia
orientada pelo Professor Doutor José Manuel de Oliveira Mendes
e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

julho / 2017

“Falar de peito aceso”: ser professor hoje, entre a vocação e a agenda educativa global

Nota: a fotografia da capa retrata um momento da Manifestação de Professores de março de 2008, estando disponível em http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=95&doc=3189&mid=115 [em 22 de março de 2017].

Dedicatória

Dedico este trabalho muito em especial à minha filha Ana Catarina e ao meu marido João, pelo amor e apoio incondicional, pela paciência e compreensão por todas as horas que lhes foram “roubadas” de dedicação, ao longo dos últimos quatro anos, por serem a fonte da minha força e estabilidade, por me incentivarem e apoiarem nas avanços e recuos deste caminho, por me transmitirem a necessária confiança para vencer os obstáculos neste percurso de aprendizagem e descoberta e chegar ao fim com o espírito de missão cumprida.

Aos meus pais pelos valores éticos que me transmitiram e pelo seu exemplo enquanto pessoas que sempre me ensinaram a vencer os obstáculos, com persistência, coragem e humildade, em particular ao meu pai que, apesar de já não estar entre nós, seria com certeza a pessoa mais orgulhosa ao ver a filha lutar por aquilo que almeja e em que acredita, concretizando este (nosso) desejo.

Agradecimentos

Não será possível enumerar todos os que contribuíram para a minha construção enquanto pessoa e enquanto profissional da educação. Refiro, por isso, em especial, alguns dos que, com o seu apoio e incentivo, me ajudaram a realizar este Doutoramento, sem que as omissões representem menor valorização dos outros.

Agradeço:

− ao Professor Doutor José Manuel Mendes, docente da cadeira de Teorias Sociológicas Avançadas, por ter pronta e generosamente aceitado ser o Orientador desta Tese, pela sua inspiradora sabedoria e exemplo académico, pelo acompanhamento que fez deste trabalho de investigação, dando pertinentes indicações e conselhos sobre o caminho a seguir, pelo rigor das mesmas, pela motivação que me incutiu, pelo acolhimento das minhas opções, pela autonomia que me concedeu, pela determinação em não me ter deixado adiar a realização deste trabalho. Enfim por todo o apoio e compreensão ao longo deste tempo, o meu muito obrigada!

− à Professora Doutora Fátima Antunes pelas valiosas análises críticas e oportunas sugestões que deu para o desenvolvimento deste trabalho;

− ao Professor Doutor Pedro Hespanha, docente da cadeira de Projeto de Tese, pela forma interessada com que acolheu este projeto, dando-me a segurança necessária para o prosseguir;

− a todos os Professores deste Curso de Doutoramento em Sociologia pelos saberes transmitidos e pelas competências que em mim ajudaram a desenvolver;

− muito em especial, a todos os professores que participaram no estudo empírico, tendo com o seu contributo, disponibilidade e generosidade, permitido a concretização deste trabalho e o avanço do conhecimento sobre a temática. Através dos seus riquíssimos e valorosos testemunhos deram voz às inquietações sobre o estado da sua profissão, certamente comuns a muitos professores portugueses. Sem a sua inestimável colaboração nada disto seria possível. Todos eles e as suas palavras ficarão para sempre na minha memória. Foram essenciais! Bem hajam!

− aos colegas de Doutoramento, com quem partilhei esta interessante e enriquecedora jornada;

− à Universidade de Coimbra, onde fiz todo o meu percurso académico, e, em especial à FEUC, por ter me proporcionado momentos únicos de empatias, de crescimento pessoal e a conquista desta meta.

Recusar a educação é recusar o desenvolvimento.

Se nos conseguirem convencer a desistir de deixar um mundo melhor do que aquele que encontrámos, o erro não será tanto daqueles que forem capazes de nos roubar uma aspiração tão fundamental, o erro primeiro será nosso por termos deixado que nos roubem a capacidade de sonhar, a ambição, metade da humanidade que recebemos dos nossos pais e dos nossos avós. Mas espero que não, acredito que não, não esquecemos a lição que aprendemos e que continuamos a aprender todos os dias com os professores. Tenho esperança.

José Luís Peixoto, Revista Visão, 13 de Outubro de 2011

Resumo

As mudanças no setor da educação por via das diretrizes associadas às reformas neoliberais e a uma agenda educativa globalmente estruturada têm tido um impacto crescente na atividade docente e na organização escolar. Este estudo visa compreender os consentimentos e as resistências dos professores a essas mudanças e como estas afetam o seu trabalho, na vertente profissional, social e identitária. A atividade dos docentes será analisada em função do contexto global que a envolve e, simultaneamente, mediante as contextualidades específicas - local e nacional - nas quais se concretiza, fomentando a articulação entre a sua realidade subjetiva, consubstanciada ao nível microssocial nas situações de interação social, ação e práticas sociais, e a realidade objetiva que a enquadra no plano macrossocial, estrutural e normativo, a qual abrange os arranjos do Estado e as políticas públicas de educação que influenciam o sistema educativo e a escola. Trata-se de um estudo assente no paradigma de investigação qualitativa, em que através das técnicas de observação participante e de entrevistas semiestruturadas, procuramos analisar a voz dos docentes e compreender os aspetos da sua atual situação socioprofissional. Pudemos constatar que, devido às globalizações, os docentes enfrentam hoje na sua atividade condições muito exigentes, estando sujetos a uma enorme intensificação/sobrecarga de trabalho e, em simultâneo, a uma paradoxal desvalorização social e salarial das suas funções. A regulação estatal das suas práticas restringe a sua autonomia e obstaculiza o desenvolvimento da profissionalidade. Tais alterações conduzem ao mal-estar e a uma crise de identidade dos docentes. Estes fatores associados à perda de direitos e à precariedade laboral geram vulnerabilidade e conduzem à luta pelo reconhecimento. São factos que deverão preocupar os governos, visto que os docentes são os principais agentes da mudança no sistema educativo. Diante do contexto ora apresentado, acreditamos que esta investigação possa trazer importantes esclarecimentos sobre a interferência do fenómeno da globalização e da agenda educativa global na atividade docente e redirecionar a atenção para a premente necessidade da (re)valorização do estatuto dos professores, afastando o preconceito de que eles não devem participar no delineamento das políticas educativas, por ser esta a forma encontrada de afastar eventuais interesses corporativos. São os professores que mais percebem de educação e são eles quem pode garantir uma formação integral e humanizadora do ser, base essencial de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária. Por isso, os professores devem ser ouvidos pelos políticos e ser bem tratados pelos governos e pela sociedade.

Palavras-chave: Globalização(ões) - Atividade docente - Políticas educativas - Identidade - Reconhecimento

Abstract

Changes in the education sector through the guidelines associated with neoliberal reforms and a globally structured educational agenda have had an increasing impact on teaching practice and school organization. This study aims to understand the acceptance and the resistance of teachers to those changes and how they affect their work on the professional and social strand, as well as their identity. The activity of teachers will be analyzed in terms of the overall context that surrounds it and simultaneously upon the specific contexts - local and national - in which it is realized by fostering the articulation between their subjective reality, based on micro-level in situations of social interaction, action and social practices, and the objective reality that frames it in the macro social, structural and normative plan, which covers state arrangements and public education policies that influence the education system and school. This is a study based on a qualitative research paradigm, in which through participant observation techniques and semi-structured interviews, we seek to analyze the voice of teachers and understand aspects of their current socio-professional situation. We observed that, due to globalization, teachers are facing very demanding conditions today, being subject to a huge intensification / overload of work and, at the same time, a paradoxical devaluation of their social and wage functions.The state regulation of their practices restricts their autonomy and hinders the development of professionalism. Such changes lead to malaise and a crisis of teacher identity. These factors associated with loss of rights and job insecurity generate vulnerability and lead to the struggle for recognition. These are issues that governments should be concerned about, since teachers are the main agents of change in the education system. Given the context presented here, we believe that this research can bring important insights about the interference of the phenomenon of globalization and the global educational agenda in the teaching activity and redirect attention to the pressing need for (re) appreciation of the status of teachers, removing the prejudice that they should not participate in the delineation of educational policies, because this is the way found to ward off any corporate interests. Teachers are the ones who most perceive education and who can ensure full and humanizing formation of the essential basis of a democratic society, more just and egalitarian. Therefore, teachers should be heard by politicians and be treated well by governments and society.

Keywords: Globalization - Teaching activity - Educational policies - Identity - Recognition

Résumé

Les changements dans le secteur de l'éducation à travers les lignes directrices associées aux réformes néolibérales et un programme éducatif structuré à l'échelle mondiale ont eu un impact croissant sur la pratique de l'enseignement et de l'organisation scolaire. Cette étude vise à comprendre les consentements et la résistance des enseignants à ces changements et comment ils affectent leur travail dans le côté professionnel, et l'identité sociale. L'activité des enseignants sera analysée en termes de contexte général qui l'entoure et simultanément sur les contextualités spécifiques - locaux et nationaux - dans lequel est réalisé en favorisant le lien entre votre réalité subjective, basée sur les micro-niveau dans des situations d'interaction sociale, l'action et les pratiques sociales, et la réalité objective qui tombe au niveau macro, structurelle et normatif, qui couvre les dispositions de l'État et des politiques publiques d'éducation qui influent sur le système de l'éducation et de l'école. Cette étude est basée sur le paradigme de la recherche qualitative, où grâce à des techniques d'observation des participants et des entretiens semi-structurés, nous avons analysé la voix des enseignants et de comprendre les aspects de leur situation socio-professionnelle actuelle. Nous avons observé qu'en raison de la relocalisation, les enseignants sont confrontés aujourd'hui dans leur activité de conditions très exigeantes et sont soumis à un énorme intensification / charge de travail et, en même temps, à une paradoxale dévaluation sociale et le salaire de leurs fonctions. Le règlement de l'état de leurs pratiques restreint leur autonomie et entrave le développement du professionnalisme. Ces changements conduisent à des malaises et de la crise des enseignants d'identité. Ces facteurs associés à la perte de droits et de précarité de l'emploi génèrent la vulnérabilité et mener la lutte pour la reconnaissance. Ce sont des faits qui devraient intéresser les gouvernements, car les enseignants sont les principaux agents de changement dans le système éducatif. Avant le contexte maintenant présenté, nous croyons que cette recherche peut apporter des informations importantes à propos de l'intervention du phénomène de la mondialisation et làgenda éducatif global dans l'activité d'enseignement et de rediriger l'attention sur le besoin urgent de (re) appréciation du statut des enseignants, à l'écart du préjudice qu'ils ne devraient pas participer à la conception des politiques éducatives, comme cela est le moyen trouvé pour conjurer les intérêts des entreprises. Ils sont les enseignants qui ont le plus perçoivent l'éducation et ceux qui peuvent assurer la formation complète et humanisant de la base essentielle d'une société démocratique, plus juste et plus égalitaire. Par conséquent, les enseignants devraient être entendus par les politiciens et être bien traités par les gouvernements et la société.

Mots-clés: Mondialisation - Activité d'enseignement - Politiques éducatives - Identité - Reconnaissance

LISTA DE SIGLAS E DE ACRÓNIMOS

AGEE **–** Agenda Global Estruturada para a Educação

CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EEE – Espaço Europeu de Educação

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

FNE – Federação Nacional da Educação

CGTP-IN – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional

GT – Grounded Theory

INES – Indicadores de Sistemas de Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Program for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (Estudo Internacional no Progresso da Leitura e Alfabetização)

POCH – Programa Operacional de Capital Humano

TIMSS – Third/Trends in International Mathematics and Science Study (Estudo Internacional de Tendências na Matemática e Ciências)

TALIS – Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional em Ensino e Aprendizagem)

UE – União Europeia

UGT – União Geral de Trabalhadores

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa situacional de categorias a partir dos dados observados…..……173

Quadro 2 – Mapa situacional de categorias a partir das entrevistas……..……397

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa concetual de enquadramento da atividade/identidade docente……..….47

Figura 2 – Mapa concetual de resultados parciais…...……..206

Figura 3 – Mapa concetual de resultados globais…….…..319

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1
O CONTEXTO GLOBAL DA ATIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE 15

1.1 Globalização, educação e agenda educativa global 17

1.2 A agenda educativa global, as políticas educativas europeias e nacionais 26

1.3 O papel do Estado na educação escolar e na atividade docente 31

1.4 A escola e a profissão docente em tempo de mudança 34

1.5 A interferência das políticas educativas nos docentes: globalização, identidade e representações sociais 41

1.5.1 O campo da teoria da identidade dos docentes 41

1.5.2 O campo da teoria das representações sociais: a construção da imagem social dos docentes 45

CAPÍTULO 2
O CONTEXTO MESO E MICROSSOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE: AÇÕES, INTERAÇÕES E RECONHECIMENTO 49

2.1 O impacto das políticas educativas no professor: as práticas, ações e interações do professor na escola na ótica do construtivismo social 51

2.1.1 A perspetiva de Bourdieu aplicada à escola e ao professor 52

2.1.1.1 Agentes sociais, estrutura e *habitus* 54

2.1.1.2 Os conceitos de campo e de capital social 55

2.1.1.3 Limites do conceito de *habitus* 56

2.1.2 A perspetiva de Boltanski aplicada à escola e ao professor 57

2.1.2.1 O modelo de competências críticas, princípios de equivalência e provas .. 59

2.1.2.2 As *cidades* e a ação social 61

2.1.2.3 Os regimes de ação social 64

2.1.2.4 Bourdieu e Boltanski: antíteses e possibilidades de diálogo 66

2.2 O impacto das políticas educativas nos docentes: a luta pelo reconhecimento e a vida quotidiana na escola 71

2.2.1 A teoria do reconhecimento de Axel Honneth 72

2.2.1.1 A luta por reconhecimento e o trabalho dos professores 75

2.2.2 A teoria sociológica geral da vida quotidiana de Bryan Turner 78

2.2.2.1 *Embodiment*, institucionalização e interconexão social 80

2.2.2.2 Vulnerabilidade, precariedade e direitos humanos 81

2.2.2.3 Honneth vs. Turner: tecendo pontes 84

CAPÍTULO 3
MODELO ANALÍTICO, METODOLOGIA E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO 89

3.1 O paradigma de investigação qualitativa 91

3.1.1 Definição de objetivos e hipóteses de investigação 93

3.2 Estratégia de investigação social: o estudo de caso 95

3.3 Técnicas de recolha de dados: a observação e a entrevista 100

3.4 Técnicas de processamento e de análise de dados: a Teoria Ancorada ou *Grounded Theory* 104

CAPÍTULO 4
CONTEXTUALIZAÇÃO: AS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 40 ANOS COM IMPACTO NO ENSINO SECUNDÁRIO 109

4.1 Os ciclos temporais do sistema educativo português desde o 25 de abril 111

4.2 O ensino secundário e as reformas desde o 25 de abril à atualidade 127

4.3 A escola pública, as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação 142

4.4 O papel do professor: modalidades de ação educativa, profissionalidade e carreira ….. 145

4.5 Os professores e o papel dos sindicatos 154

CAPÍTULO 5
FINGIR QUE NADA SE PASSA PARA NÃO QUEBRAR REVELAÇÕES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE 161

5.1 Características do contexto empírico e da abordagem ao mesmo..... 163

5.2 Da observação participante: os procedimentos 165

5.3 Relatório da análise de dados 172

5.3.1 Elementos espaciotemporais e não humanos 174

5.3.2 Elementos políticos, socioculturais e temas gerais 175

5.3.2.1 Enquadramento da atividade docente: o mega-agrupamento como "lugar de tensões entre *mundos/cidades* divergentes" 180

5.3.3 Elementos discursivos patentes nas interações..... 186

5.3.3.1 Estrutura social e práticas profissionais 186

5.3.3.2 Valores e cultura profissional docente: relações socioprofissionais..... 192

5.3.3.3 Consentimentos e resistências dos professores às mudanças expressos nos discursos e interações 195

5.3.3.4 A vivência das mudanças no sistema de ensino: emoções e sentimentos coletivos despertados nos professores..... 203

5.4 Síntese dos resultados parciais..... 206

CAPÍTULO 6
A ARTE DE SER PROFESSOR: ENTRE ADAPTAÇÕES E MUDANÇAS REVELAÇÕES DAS ENTREVISTAS 209

6.1 As entrevistas: guião, recolha e tratamento de dados 211

6.2 Caracterização dos entrevistados e suas tipologias 213

6.3 Impactos da agenda educativa global na atividade docente 216

6.3.1 Os percursos biográficos e a degradação da situação socioprofissional: mudar de profissão? 217

6.3.1.1 O Eu profissional e o autoconceito dos docentes 223

6.3.1.2 A evolução do Eu profissional: maneiras de ser e de estar na profissão no contexto da globalização 226

6.3.1.3 Como é que os professores encaram a evolução da sua profissão? 230

6.3.2 Uma profissão em sofrimento: o Eu pessoal/profissional e a crise de identidade 233

6.3.2.1 Desvalorização, precariedade laboral e vulnerabilidade 241

6.3.2.2 Falta de reconhecimento e perda de direitos 250

6.3.3 O modelo empresarial na escola pública: impactos na atividade docente 257

6.3.3.1 As novas exigências do trabalho docente 264

6.3.3.2 As interações sociais na escola e as suas culturas 272

6.3.3.3 Perspetiva burocrática e prespetiva negocial na ação educativa 282

6.3.3.4 Tensões/coesões socioprofissionais: o que une e o que separa os professores? 287

6.3.4 As mudanças educativas com maior impacto no sistema educativo, na escola pública e nos professores 294

6.3.5 A agenda educativa, o sistema educativo e a escola: influência de determinações múltiplas? 313

6.3.4.1 Que alterações sugerem os professores? 310

6.3.6 Chaves de leitura dos resultados globais 319

CONCLUSÃO 327

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 335

ANEXO I

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA 353

ANEXO II

REGISTO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA 357

ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES 381

ANEXO IV

MAPA SITUACIONAL DE PROCESSAMENTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO 387

ANEXO V

MAPA DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS 391

ANEXO VI

MAPA SITUACIONAL DE CATEGORIAS A PARTIR DAS ENTREVISTAS 395

Introdução

O presente estudo parte da intenção de realizarmos uma reflexão sobre o que é ser professor do ensino secundário na sociedade pós-moderna e neoliberal, numa era de globalização(ões), de massificação do ensino. Tais fenómenos têm produzido reformas nas políticas educativas, cuja regulação transnacional passa por uma agenda educativa globalmente estruturada, dominada por relatórios de organismos internacionais baseados em comparações estatísticas, promovendo diagnósticos e orientações causadores de mudanças nas práticas educativas à escala nacional e local, com referentes supranacionais ou europeus. Paralelamente acentua-se uma lógica de mercado na educação, assente em indicies medidos por avaliações externas padronizadas, suscetíveis de aferir o retorno do investimento nos sistemas educativos dos países, bem como a crise da escola para todos, a crise da identidade dos docentes e a crise de endividamento dos estados nacionais.

Neste âmbito, para determinar o estado da profissão e de o sistema educativo, daquilo em que se transformou o trabalho dos professores, é pertinente a análise das dificuldades inerentes quer à atividade profissional docente e do sentido que estes lhes atribuem face ao redirecionamento da sua profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, quer aos relacionamentos sociais na escola, partindo das formas que os mesmos têm agir e de reagir às mudanças subjacentes às políticas educativas. A análise do nível microssocial (das ações, interações e situações que denotem consentimentos e resistências dos docentes às mudanças, bem como tensões e indícios de coesões e ou fragmentações), permitirá detetar o eventual grau de autonomia destes relativamente ao nível meso (organização escolar), e macrossocial (sistema educativo, regularidades) e como eles recontextualizam os conhecimentos abstratos sobre a dimensão global (reformas neoliberais e agenda educativa globalmente estruturada) nas suas práticas e ações/interações diárias no contexto profissional e em processos identitários próprios.

Acreditamos que é mais uma vez tempo para nos envolvermos na discussão crítica sobre o espaço educativo global, particularmente, por razões óbvias, a nível europeu, na tentativa de entender como a educação e o conhecimento estão a ser abordados na arena internacional. Os debates atualmente em andamento são alimentados por uma governação transnacional, redes e projetos culturais e económicos. Estas envolvem a colaboração nacional e estatal, diretrizes e produtos da Comissão Europeia, redes académicas, movimentos sociais, relações comerciais e locais.

Este estudo visa dar resposta ao seguinte problema (a partir da qual se constituirá o modelo analítico): que impacto é que as mudanças impostas no sistema educativo e na escola pública pelos órgãos superiores, e que acompanham o modo de educação inerente à globalização neoliberal, têm na atividade/situação docente no ensino secundário, na vertente profissional, social e identitária? Problema este que remete para outros, a saber: Quais são os consentimentos e resistências dos docentes a essas mudanças? Que impacto têm estas mudanças nas interações socioprofissionais? Como se sentem os docentes face à visão empresarial da escola? O profissionalismo é afetado pela desprofissionalização?

A escolha da temática de investigação prendeu-se com razões de carácter essencialmente pragmático, associadas a aspetos inerentes à biografia da investigadora (Bogdan & Biklen, 1994), docente do ensino secundário, à sua familiarização com o fenómeno/objeto de estudo, permitindo o acesso aos *informantes privilegiados* (Quivy & Campenhoudt, 2005: 69; Costa, 1986:132), e à tentativa de transformar inquietações pessoais sobre o trabalho do professor num problema social do interesse de todos. Por outro lado, verificou-se a necessidade de desenvolver este tipo de estudo em Portugal, no sentido de chamar a atenção para a importância social da valorização da função de professor.

O tratamento deste tema justifica-se, pois apesar do papel social dos docentes ser essencial como eixo de inovação, e da agenda educativa global/ políticas públicas de educação dependerem deste capital humano, para a implementação de reformas, no entanto desvalorizam-no. De facto, as sucessivas reformas neoliberais no setor da educação têm gerado mudanças no sistema educativo assentes numa lógica de racionalização e de *restrição nos gastos* em detrimento de uma lógica dos *direitos dos cidadãos,* com impacto no trabalho das escolas e dos professores, espartilhado entre os valores do Estado e os valores do mercado. Entre 2011 e 2014 Portugal esteve sob ajuda financeira e a pretexto da austeridade esta tendência tem vindo a agravar-se.

Simultaneamente, o alargamento da missão da escola e das funções dos docentes, traduz-se numa crise de identidade destes profissionais, levando ao sofrimento, mal-estar e a uma luta pelo reconhecimento social, suscitada por um sentimento de indignação crescente pelo desrespeito de que são alvo. Será então benéfica para a atividade docente/escola a constante alteração das políticas educativas? Poderão os professores construir um projeto de vida e de identidade contra a "cidade de projetos"[1] que

[1] Cf. Boltanski e Thévenot (1991, 1999).

atualmente enquadra a sua vida profissional e social, através de reivindicações de reconhecimento? Qual a importância da reflexividade dos docentes para o seu reconhecimento social?

Estamos perante um paradoxo que urge resolver a bem da qualidade do ensino e da formação integral dos jovens: o Estado/sociedade entrega aos professores parte da educação daqueles, mas ao mesmo tempo promove e consente este caminho de desprestígio desta função social, que afeta a autoridade dos professores. É necessário ouvir o que estes têm a dizer, pois são pessoas habilitadas para fazerem parte da solução com base no seu conhecimento e experiência profissional. Consideramos que um estudo de índole qualitativa, como o que pretendemos desenvolver, poderá ajudar a cumprir este desígnio.

O enquadramento teórico e metodológico deste estudo assenta no cruzamento das sensibilidades teóricas mais importantes da sociologia, como sejam: o interacionismo simbólico, o construtivismo social, o pragmatismo, a fenomenologia social e o estruturalismo. Com efeito, a análise microssocial das relações face a face entre os indivíduos ou a análise macrossocial das relações entre as estruturas mais gerais da vida social sobre as trocas e situações mais específicas (Brandão, 2001), testemunham a importância da articulação entre a ação e a estrutura na deteção das regularidades sociais que englobam a generalidade de uma população e de aspetos particulares da existência pessoal de quem a integra.

A consciência da complexidade dos processos envolvidos nas transformações sociais está na base da tentativa de articular os planos micro, meso, macro e global que enquadram a atividade e identidade docente, assim como os processos individuais com o sistema social mais amplo, pois os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis meso e macrossociais. Assim, promoveremos um diálogo interdisciplinar sustentado em pressupostos novos, que permitirão elaborar conhecimentos situados na interface das novas sociologias (da educação, das organizações e das profissões), da filosofia e da psicologia social.

Este estudo vem enfatizar, para além dos malefícios das constantes mudanças em matéria educacional, sobretudo para a atividade docente, principalmente desde o 25 de abril, feita ao sabor da sucessão das legislaturas e dos ideais reformistas dos Governos, fazendo tábua rasa do legado dos predecessores, pondo a organização e funcionamento do sistema educativo e das escolas, sob diretrizes cuja finalidade e sentido não se conjugam, a urgência de dar tranquilidade a estas instituições, bem como aos seus

profissionais. Os professores portugueses, hoje mais do que nunca, precisam de recuperar o apoio e confiança que o Estado lhes retirou, pois o ímpeto reformador e a obsessão dos Governos por reformas no setor da educação, feitas de forma parcelar, estão a deixá-los cada vez mais saturados, desmotivados e sem ânimo. Por que há-de mudar tudo o que se faz na educação sempre que muda o governo e o ministro? Poderá um sistema educativo de qualidade resumir-se à dicotomia entre os ideais da esquerda e da direita? Por que não são ouvidos os professores nessas mudanças? Por que são desvalorizados os professores na sua função social e desconsiderados os seus direitos laborais, esperando-se, no entanto, que estejam sempre prontos para acudir às exigências de implementação de novas reformas educativas? Poderá um sistema educativo manter a sua qualidade se os profissionais que estão no seu âmago se sentem descredibilizados e pouco reconhecidos? É contrariando as aspirações dos professores que se melhora a qualidade da escola, se cultiva a competência, o respeito e a democracia? Por que insistem os políticos em começar a casa pelo telhado, importando modelos e medidas educativas de outros países sem questionarem se estes se adequam a um ensino capaz de envolver os professores, alunos e famílias e de garantir a formação integral dos jovens cidadãos deste país?

O interesse deste estudo passa pelo facto de os resultados obtidos serem fruto de um paradigma qualitativo de investigação, que implicou a imersão no campo de estudo, indo ao encontro de dados novos e de aspetos inesperados, com vantagens a quatro níveis, a saber: epistemológico, metodológico, ético-político e ontológico.

A nível epistemológico os testemunhos dos atores sociais ou dos professores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais, pois ao "falarem de peito aceso", isto é, com a intensidade dos sentidos despertados, sobre a realidade que vivenciam, permitiram-nos elaborar uma interpretação da sua interpretação, com recurso a competências hermenêuticas, de reflexão e argumentação racional. Mantém-se assim a assimetria entre os atores sociais e a investigadora, embora a continuidade entre o senso comum e ciência, seja fundamental para o aperfeiçoamento da teoria através da crítica social.

A nível metodológico este paradigma é um instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação. Enfatizando a centralidade da consciência individual, da experiência subjetiva para a construção do próprio conhecimento, da compreensão da realidade tal como elaborada pelo senso comum ou pelos sujeitos nas suas práticas diárias, o recurso à fenomenologia pode fornecer dados fulcrais para a compreensão que os professores têm da sua situação socioprofissional e da situação da escola pública e

para as causas estruturais das mesmas, nomeadamente relacionadas com o sistema educativo. Através da fenomenologia a nossa atenção dirigiu-se não para o mundo que existe, o mundo exterior, real, mas sim para o modo como o conhecimento do mundo se realiza para cada pessoa que integrou este estudo, porque a experiência que esta tem do mundo é a realidade para ela.

Reside aqui o *leitmotiv* do que é novo neste trabalho, pois ao dar voz às palavras dos professores é possível aceder às suas crenças, certezas e convicções sobre os impactos das políticas educativas na sua vida quotidiana, simultaneamente no aspeto pessoal, profissional e social. Este é um modo de ir à raíz dos problemas que os professores hoje enfrentam, cujo significado mais profundo talvez não emerja em estudos de cariz quantitativo, mas que devem ser revelados e analisados porque esboroam o seu Eu profissional, gerando uma crise de identidade que urge superar. A riqueza dos dados recolhidos, principalmente nas entrevistas com os docentes, dá a conhecer por dentro o modo como estes vivem a sua atividade profissional. Hoje os professores não têm tempo e sentem-se abandonados pelo Ministério da Educação. Esta profissão exige tempo para as pessoas poderem refletir, ler, investigar, para se encontrarem e poderem discutir os assuntos, para construirem laços afetivos, para poderem lidar com a panóplia de problemas inerentes ao exercício diário da sua função. Sem professores encarados como profissionais, a quem devem ser dadas condições de trabalho, libertando-os da burocracia e da precariedade, não se consegue um ensino inovador e não há boa educação. Contudo, os professores, sem serem valorizados, nem sequer monetariamente, cumprem as exigências do ME, a expensas da sua vida pessoal e familiar.

O que é novo reside ainda no recurso à *Grounded Theory* como forma de análise dos resultados, implicando um exercício não usual no que respeita a questões sobre educação. Mas arriscar neste caminho permite-nos construir uma teoria a partir dos dados, que expressa aquilo que os professores pensam e sentem sobre o culminar do percurso da educação em Portugal, neste tempo em que o atual Governo prepara mais uma leva de mudanças, que certamente não surpreendem os professores já habituados a viverem em constante processo de adaptação, embora venha confirmar os motivos de preocupação que os mesmos transmitiram nos seus juízos críticos. A educação em Portugal tem sofrido um atraso nas últimas décadas, no sentido em que as mudanças sucessivas não respeitam o tempo de quem vive na escola, principalmente os professores e alunos, nem a escola enquanto organização sociocultural e humanística. Por outro lado, muitas das exigências e injustiças a que os professores estão sujeitos

resultam de diretivas não apenas da tutela, mas das próprias escolas que as recontextualizam. Aqui reside a origem de tensões que sufocam as relações socioprofissionais. Por isso, cabe aos professores denunciar abusos, sem medo, e exigir que existam regras universais, objetivas, aplicadas a todos.

A nível ético e político o recurso ao paradigma qualitativo permite aprofundar os dilemas e contradições que atravessam a situação concreta dos professores, em particular na vida da escola pública, dominada pelo gerencialismo, por uma crescente desvalorização da cultura democrática e pela anulação da participação coletiva dos professores e da comunidade educativa, sabendo que há fatores que geram a fragmentação/coesão da classe docente que, apesar de desunida, é constituída por trabalhadores que enfrentam com dignidade as exigências profissionais associadas a uma sociedade em transformação, não caindo num discurso fatalista e de vitimização.

Na vertente ontológica, o paradigma de investigação coincide com a forma como o cientista social encara a realidade. Neste caso, a opção pelo paradigma qualitativo denuncia a nossa tendência para abordar os factos sociais mais pelo lado da interpretação e da compreensão do que da medição e da quantificação. Por isso, haverá aspetos da realidade que podem não ser captados, ficando o estudo aquém da visão que poderia resultar da triangulação de dados. Contudo, consideramos que as ciências sociais devem afirmar o valor da hermenêutica e do interacionismo para o enriquecimento dos dados que fornecem ao conhecimento científico, todo ele de teor humanístico.

Neste estudo foi para nós inesperado a abertura, o interesse e a generosidade dos professores em darem entrevistas longas, apesar dos muitos afazeres que lhes ocupam o tempo. Os professores manifestaram satisfação em que haja estudos, como este, que lhes deem voz e que façam chegar ao espaço público não apenas percentagens e números que expressem a realidade que vivem, mas as suas ideias e aspirações para o presente e futuro da educação em Portugal.

Pretendemos fazer uma análise comentada do que já foi escrito sobre o tema da pesquisa que nos propomos realizar, procurando delinear o mapa mental dos conceitos chave, definir as partes principais da pesquisa e enquadrar ideias, informações e dados obtidos, mostrando os enfoques recebidos pelo tema na literatura publicada e os pontos de vista convergentes e divergentes dos autores. A sensibilização para a temática que nos foi proporcionada pela revisão da literatura não nos impediu de ter a mente aberta aos conceitos que emergiram dos dados.

Tendo em consideração estes pressupostos iremos desenvolver uma abordagem da temática apresentada, ao longo de seis capítulos. Num primeiro capítulo procuraremos

estabelecer o contexto global da atividade e identidade docente, tendo em consideração os impactos da globalização na educação. A compreensão desta relação implica o esclarecimento prévio destes conceitos, abrindo o caminho para determinar a influência da economia capitalista na construção de uma agenda global estruturada para a educação, cujo objetivo passa por harmonizar as políticas educativas dos diferentes países no sentido de permitir aos sistemas educativos darem respostas às exigências da mesma. É de salientar também a ação desta agenda em particular na Europa e, por conseguinte, também em Portugal, nomeadamente no que respeita às mudanças sucessivas que podemos observar no setor da educação. Naturalmente, a esta realidade não é alheio o atual funcionamento da organização escolar, que se configura como contexto mesossocial da atividade docente. Por isso, este estudo em vez de enfatizar um problema em específico que afete a atividade docente, como seja a avaliação de desempenho ou as consequências do aumento da escolaridade obrigatória, dirige-se antes para a situação atual vivida nas escolas pelos docentes. Para a caracterização desta situação concorrem diversos problemas que têm resultado, em nosso entender, das mudanças por que tem vindo a passar o sistema educativo, sujeito a um ímpeto reformador causado pela agenda educativa global com impactos na atividade docente, atravessada por dilemas éticos e políticos relevantes para a construção da imagem social dos professores.

Na análise do impacto da agenda educativa global nas ações, interações sociais e situações profissionais que se estabelecem na organização escolar, no que aos docentes diz respeito, é necessário considerar que o contexto institucional regulado pelo Estado (direitos e deveres profissionais universais e regras deontológicas gerais), permite o surgimento de um mundo profissional autónomo face a um conjunto de vínculos inerentes à lógica burocrática estatal, que reforça as decisões individuais e o papel da reflexividade. "Na verdade, fazer parte de um mundo dos professores organizado e regulado pelo Estado central constitui um passo para a concretização da referida autonomia ansiada por estes profissionais" (Resende, 2003: 1000), a qual pressupõe da parte destes uma disposição de agir coordenadamente face às situações criadas pela nova ordem política.

O trabalho dos docentes sofre o impacto da visão empresarial da educação, assente nos valores da competetividade e concorrência, tornando-se mais intenso e burocrático, causando modificações na sua identidade e representações sociais, pois em vez de se enfatizar o papel do professor no desenvolvimento das aprendizagens promotoras da formação cívica dos jovens, destaca-se a sua responsabilidade no alcance de metas e

resultados no sentido da prestação de contas à sociedade e às instituições financeiras que investem na educação.

Torna-se assim premente investigar a questão da Identidade dos professores, individual ou coletiva, falsa ou verdadeira, presumida ou ideal, perdida ou resgatada, enquanto sentimento de pertença a um grupo social específico, indagando sobre as atuais lutas dos docentes pelo reconhecimento (amor, direitos e estima), motivadas pela compreensão reflexiva da sua desvalorização social. A teoria da identidade social foi inicialmente formulada pelos psicólogos sociais Henri Tajfel e John Turner, encontrando-se num processo de reelaboração contínua, sendo a sua principal área de aplicação a das relações intergrupais, pelo que seria interessante perceber se os diferentes grupos disciplinares de professores são igualmente afetados na sua identidade pelas mudanças ocorridas na educação e na sociedade e se têm ou não representações sociais diferenciadas da sua função, devido às suas diferentes formações académicas. Abordaremos ainda o impacto das mudanças associadas às políticas educativas na identidade dos professores e nas representações sociais do seu papel.

A argumentação dos docentes, ocasionada pela retenção dos sentidos das suas ações situadas, pode ser mais facilmente entendida com base nos conceitos de formas de representação e formas identitárias. Assim, a questão das representações sociais parece-nos interessante para perceber a construção de uma realidade comum ao conjunto social dos docentes e como estes recontextualizam os conhecimentos abstratos nas suas práticas e interações diárias, como classificam, categorizam e nomeiam novos acontecimentos e ideias, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação dos mesmos a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e internalizados, amplamente aceites por esta classe profissional.

Trata-se de saber se os professores estão preparados para participar na tomada de decisões sobre a conceção e concretização do processo educativo, das quais estiveram muito tempo afastados, e saber se conseguem construir um conhecimento profissional coletivo, aberto à atualização, 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, 2002:81).

É preciso reforçar que o atual contexto institucional da atividade docente é subsidiário das mudanças na educação provocadas pela agenda educativa global. Por isso, a nossa análise das políticas educacionais terá por base uma atitude referenciada à sociologia crítica e à sociologia da crítica,

> que não se limita à desconstrução analítica das políticas educacionais, ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, em simultâneo, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a *objetividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a ação humana (Afonso, 2003: 35).

Deste modo, no segundo capítulo, apoiamo-nos no ponto de vista sociológico do construtivismo social de Bourdieu e de Boltanski, pois a tensão entre ciência e prática que este contexto institucional denota, serviu de primeiro impulso para a investigação qualitativa que delineámos, contribuindo para a compreensão da dimensão macro e microssocial da atividade docente e para abordar o processo de construção social deste agrupamento profissional, o qual, aliás, se insere num outro "mais vasto que envolve a própria afirmação, consolidação e renovação da modernidade" (Resende, 2003: 1000).

Com efeito, enquanto Bourdieu envereda na sua sociologia crítica por uma visão determinista em que a ordem social se impõe como matriz que estrutura os comportamentos e a ação social, pendendo mais para a análise macrossocial, Boltanski desenvolve na sua sociologia da crítica uma perspetiva de valorização da autonomia individual na ação social, reconhece que a ordem social é permanentemente reconstruída pela negociação entre os indivíduos envolvidos nas ações, incrementando uma análise mais de pendor microssocial. Optamos por desenvolver um diálogo entre estes autores, que nos parece útil para compreender a passagem de uma atuação individual para uma atuação coletiva, em cada contexto.

Ainda no âmbito do segundo capítulo, abordaremos a questão do reconhecimento social e da valorização social dos professores na realidade social e educacional portuguesa, a qual sofre com os problemas criados pelas mudanças ocorridas no sistema educativo, o que explica o crescente sentido de injustiça que percorre esta categoria profissional. Optámos aqui também por uma lógica de análise individualizada das teorias de autores situados na linha do interacionismo, como Axel Honneth e Serge Moscovci, pela sua importância para a compreensão do referido impacto, bem como em última análise, de como a atividade docente é afetada pela forma como os professores reagem às mudanças que atualmente a enquadram e definem a sua situação profissional.

Tal como Boltanski, os sociólogos interacionistas "questionam os atores que se encontram a agir a partir de uma determinada situação (a ocorrer, suspensa ou efetivamente ausente" (Resende, 2003: 1004) e perante determinados problemas, que reconhecem afetá-los, mobilizando-os a refletir, a agir e a justificar o sentido das suas condutas e dos seus julgamentos causados pelas circunstâncias vividas. É, portanto, importante elaborar uma *teoria crítica* que ajude os professores a inteirar-se da sua

situação, condicionada por fatores estruturais que transcendem o contexto imediato de trabalho.

É ainda relevante escrutinar se o papel dos docentes passa por se afirmarem como profissionais reflexivos capazes de tomarem decisões sobre o desenvolvimento dos currículos e de indagarem sobre as suas próprias práticas no sentido de melhorar a qualidade dos processos educativos e, mais do que isso, se valorizam o seu trabalho enquanto "tarefa intelectual" de preparação dos jovens e de transformação da sociedade.

A opção pela abordagem da questão do reconhecimento na perspetiva de Axel Honneth, associada à vulnerabilidade humana destacada por Bryan Turner, visa refletir sobre a importância destes fatores no trabalho desenvolvido em geral nas instituições, elas próprias hoje mais precárias, e, naturalmente na escola e nos professores, como sinal do impacto das mudanças ocorridas no setor da educação na autoestima e no autoconceito dos docentes, bem como da perda de direitos.

Esta opção de destacar os itinerários teóricos produzidos por estes autores da sociologia não significa um mero esforço de natureza erudita, pois não visamos apresentar os seus contributos teóricos sem os sujeitar a um questionamento sistemático. O objetivo é clarificar os conceitos por eles criados – ação, ator social, modelos de justificação, formas de julgamento, regimes de ação, reconhecimento social, vulnerabilidade social, identidade profissional, representação social – para, no momento de os aplicar na pesquisa empírica, contar com o seu valor heurístico e torná-los operativos.

A abordagem sociológica que efetuaremos da situação socioprofissional dos docentes considera de suma importância a influência, na interação social, dos significados bem particulares trazidos pelo indivíduo à interação, assim como os significados bastante particulares que ele obtém a partir dessa interação sob a sua interpretação pessoal, sendo aqueles especialmente relevantes na microssociologia e na psicologia social. Por isso, teremos em atenção, neste contexto, os trabalhos de autores na linha do interacionismo simbólico como Howard Becker, Peter Berger e Erving Goffman, utilizadores de métodos de pesquisa qualitativa, assente em técnicas como a observação participante e as entrevistas, para estudar aspetos da interação social e/ou do *self* (individualidade), que reflitam as influências, neste caso, a situação que hoje os docentes vivem na educação em Portugal, em resultado de políticas educativas nacionais reguladas por forças supranacionais.

De facto, o terceiro capítulo deste trabalho será dedicado à questão do modelo de investigação escolhido, à metodologia seguida, às técnicas de investigação utilizadas e

ao modelo analítico aplicado no âmbito do estudo empírico, que nos permitirão confirmar as hipóteses que o orientam.

A decisão pela investigação qualitativa deveu-se mais ao objeto de estudo em causa, - dando azo a uma abordagem interpretativa da realidade social subjacente a este estudo de caso de pendor fenomenológico, cuja unidade de análise não são os indivíduos em si ou a escola em que lecionam, mas a sua situação socioprofissional com causas estruturais -, do que ao uso da metodologia que lhe está associada. Sabendo que o material fundamental neste tipo de investigação é "a palavra que expressa a fala, sendo a sua pretensão compreender, profundamente, os valores, as práticas, as lógicas, as crenças, os hábitos, as atitudes e as normas culturais que asseguram aos membros de um grupo ou de uma sociedade a atuação no quotidiano" (Vilelas, 2009: 109), procuramos fazer observações da situação dos docentes, no seu espaço natural enquanto atores sociais, em tempo real.

Se a estratégia de investigação seguida é o estudo de caso, o método de abordagem do campo implicou a procura da verdade através da crítica como principal instrumento de progresso e de esclarecimento do senso comum de que parte a teoria, reunindo na recolha de dados as duas técnicas atrás referidas. Segundo José Vilelas (2009: 268) "a observação pode definir-se como o uso sistemático dos nossos sentidos na procura dos dados necessários para resolver um problema de investigação". Seguindo este autor (*ibidem*), trata-se, portanto, de uma observação que visa servir os objetivos subjacentes à pesquisa, cuidada e crítica, que foi devidamente planeada (implicou registo, seleção, codificação, análise e interpretação de comportamentos/ambientes, alguns dos quais provocados) e que está em articulação com as teorias dos fundamentos teóricos e concetuais do presente trabalho. Recorremos também a entrevistas aos participantes no estudo, "escolhidos para trabalhar na investigação, de acordo com a sua cultura, experiência, interação social ou fenómeno de interesse" (Vilelas, 2009: 116), precisamente para contrastar os resultados da observação e complementá-los. Optámos, por isso, pela amostragem do tipo intencional, procurando a repetição e a confirmação dos dados previamente colhidos, até se atingir a saturação dos dados.

Antes de prosseguirmos para o capítulo de análise e tratamento dos dados recolhidos e de discussão os resultados, impõe-se a elaboração de um quarto capítulo de contextualização sobre as políticas educativas implementadas nas últimas quatro décadas em Portugal, com incidência na evolução do ensino secundário. Este capítulo constitui uma espécie de afunilamento indispensável para fornecer os itens de ligação

entre a situação vivida pelos professores no sistema educativo e na escola pública no nosso país, evidenciando, por um lado, como a atividade docente é afetada por políticas educativas com pendor internacional, especificamente europeu, e, por outro, como a identidade e as representações sociais destes profissionais dependem das alterações inerentes a este quadro global, que destacaremos na análise de resultados das entrevistas. Partindo destes pressupostos analisam-se os ciclos do sistema educativo português desde o 25 de abril de 74, a questão das dinâmicas organizacionais da escola, as reformas do ensino secundário, as políticas recentes relativas à carreira docente, por meio de documentos e ações emergentes a nível europeu, nacional e local e, por último, o papel dos sindicatos na defesa dos direitos dos professores.

Nos capítulos de tratamento e análise dos dados recolhidos na observação participante e nas entrevistas, e de discussão/síntese dos resultados, iremos efetuar uma análise qualitativa que recai sobre a dinâmica social, individual e holística do ser humano, baseada na *Grounded Theory* (GT), seguindo uma lógica que implicará revisitar as ideias dos autores abordados nos capítulos anteriores e estabelecer diálogo com outros autores, nomeadamente quanto à cultura profissional dos docentes, procurando interpretar a situação atual do processo de construção social da profissão docente, marcado por políticas educativas nacionais recontextualizadas pelos agentes educativos a partir de modelos internacionais inerentes à chamada agenda educativa global. Este processo será analisado, por um lado, a partir das justificações, julgamentos e representações dos docentes, por outro, "a partir da construção de mundos possíveis criados por distintos regimes de ação desenvolvidos por aqueles mesmos atores" (Resende, 2003: 999-1000), que marcam as culturas docentes.

Apesar de a teoria fundamentada nos dados ser criticada por não oferecer possibilidades metodológicas para a inclusão da relação entre estrutura e ação individual nas teorias que produz, parecendo não permitir ver além das aparências das relações micro da sociedade, o recurso ao construtivismo social de Bourdieu e Boltanski[2] suscita ideias úteis ao desenvolvimento de uma teoria fundamentada que não se restrinja às minúcias das interações entre indivíduos e abranja a relação micro-macro por via do seu contexto de atuação (meso).

[2] Optámos por considerar as teorias destes dois autores por uma questão de limitação de espaço, mas isso não significa que sejam os únicos teóricos que analisam a relação entre a ação individual e a ordem social, fornecendo ideias úteis a uma teoria fundamentada nos dados. Goffman (1983), Strauss (1987), Berger e Luckmann (2010) são alguns exemplos de outros teóricos do interacionismo simbólico e outras teorias afins que discutiram, em diferentes abordagens dentro sociologia, a interdependência entre o contexto social e a interação. Outros teóricos como Sheldon Stryker (1980), Anthony Giddens (1988, 1991, 2000, 2004), Norbert Elias (1999) deram também contributos para a análise da dinâmica micro-macro útil à GT.

Nesta análise, partimos do princípio de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito: iremos centrar-nos no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências; procuraremos "confrontar crítica e profundamente as realidades (sociais e educacionais) e as suas especificidades sem cair na tentação de importar mimeticamente as agendas de investigação dominantes em outros contextos (nacionais ou globais)" (Afonso, 2003: 35). Sabendo que não há estudos em que os enviesamentos estejam completamente ausentes, pois a ciência antes de mais é uma construção humana que, apesar de racional e objetiva, não deixa de ser afetada pela ideologia. É, no entanto, nossa preocupação evitar os enviesamentos resultantes de sobredeterminações político-ideológicas, e por isso estamos convictos da fiabilidade dos resultados obtidos.

Reconhecendo a vastidão do tema e das abordagens efetuadas pelos autores, sabemos que a revisão da literatura é um trabalho sempre incompleto e focalizado nos pontos de vista que mais despertaram a nossa atenção, quer pela atualidade, quer pela relevância teórico-metodológica.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO GLOBAL DA ATIVIDADE E IDENTIDADE DOCENTE

1.1 Globalização, educação e agenda educativa global

Na década de 80 impôs-se o modelo de desenvolvimento económico à escala global, através da globalização neoliberal[3], considerado um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, tendo em vista o triunfo do sistema capitalista (Dale, 2001). Nesta década, a crise da divida pública originou a integração económica global e a deslocação dos termos do desenvolvimento de uma questão nacional para uma questão global. Contudo, alguns autores consideram que a conjuntura histórica atual será melhor entendida se falarmos de globalizações (no plural), alternativas e competitivas e não de globalização, assinalando o carácter multifacetado, heterogéneo e assimétrico destes processos políticos, económicos e culturais (Boaventura Sousa Santos, 2001; Giddens, 2000). Vivemos no quadro de um *sistema mundial em transição* distinto do anterior sistema mundial moderno[4], em que processos de globalização vão muito para além dos Estados e da economia, envolvendo práticas sociais e culturais que antes estavam confinadas aos Estados e a sociedades nacionais ou a subunidades deles (B.S. Santos, 2001: 63).

A globalização não é um fenómeno abstrato, visto que os seus efeitos também se sentem ao nível da vida quotidiana das comunidades. Deste modo, não deve pensar-se na globalização apenas como o desenvolvimento de redes mundiais – sistemas económicos e sociais afastados das nossas preocupações individuais. É também um fenómeno local, que afeta a vida quotidiana de todos nós (Giddens, 2004: 51). Concordamos por isso em afirmar que não existe globalização genuína, pois "a globalização é sempre a globalização bem sucedida de um determinado localismo" (Santos, 2001:69). Apesar de o discurso científico hegemónico privilegiar a história na versão dos vencedores vivemos num mundo de localização como num mundo de globalização (Santos, 2001: 69).

No entender de Boaventura de Sousa Santos (2001: 71-77), o modo de produção geral de globalização desdobra-se em quatro modos de produção específicos, que dão origem a quatro formas de globalização, reforçando a ideia de que as práticas capitalistas

[3] É de salientar o caráter não consensual do conceito de globalização, que nos países francófonos tem a designação de *mundialização*, reinscrevendo a divisão entre a Anglo-América e a América Latina e rearticulando a diferença colonial numa nova forma de colonialidade do poder, pelo que vê o neoliberalismo como uma nova forma de civilização e não apenas como uma nova organização económica (Mignolo, 2000: 279).

[4] O SMET assenta em três pilares, as práticas: interestatais, capitalistas globais, sociais/culturais transnacionais (coerência interna complexa e problemática, cujas interações geram os processos de globalização. O SMM tem dois pilares: a economia mundo e o sistema interestatal (B.B. Santos, 2001: 63).

globais concomitantes a práticas sociais e culturais interestatais e transnacionais são suportadas por novas formas de poder e marcadas por desigualdades na distribuição do mesmo. Destacam-se, por um lado, duas formas de globalização de natureza hegemónica: o *localismo globalizado* (fenómeno local globalizado com sucesso) e o *globalismo localizado* (impacto nas condições locais produzido por imperativos transnacionais). Tal distinção demonstra que globalização não expressa somente influências, decisões, tensões, relações e decisões que partam unidirecional e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local. A globalização pressupõe a localização, pois "o processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais, é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto, hierarquicamente inferior" (B.B. Santos, 2001:69). Logo, não devemos restringir a globalização ao objetivo de organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação (ex: globalização neoliberal).

Por outro lado, surgem duas formas de globalização de natureza contra-hegemónica: o cosmopolitismo e o património comum da humanidade, que lutam pela transformação de trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada (B.B. Santos, 2001:79). O *cosmopolitismo* refere-se a atividades transnacionais do âmbito da solidariedade entre povos e o *património comum da humanidade*, diz respeito às lutas transnacionais que defendem a proteção e desmercadorização do social contra a intensificação das hierarquias e das desigualdades do capitalismo (B.B. Santos, 2001). Neste caso, constituem-se como propostas alternativas sobre a organização do mundo, sobre os direitos dos seres humanos e sobre a preservação da vida na Terra, tendo como fundamento perspetivas económicas, culturais, éticas e políticas, certos movimentos sociais de resistência, experiências e iniciativas concretas de mudança social, muitas vezes iniciados localmente e ampliados globalmente.

O projeto de desenvolvimento global ou globalização apesar de não ser um fenómeno unívoco, coerente e consensual, tem como pilares a liberalização/privatização dos meios de produção e a afirmação das vantagens da competitividade. Quer falemos de globalização *ou globalizações* no plural (cf. Santos, 2001), de um mundo de localização ou de globalização, o que está em causa é a aceleração e intensificação do estreitamento das relações e interdependências dos países a nível mundial. Estas determinam a emergência de instâncias e organizações de regulação supranacional (Organização Mundial do Comércio, União Europeia, Banco Mundial, OCDE, Fundo Monetário Internacional, Oganizações não Governamentais), com implicações diversas

para a reforma dos Estados nas suas funções de aparelhos político-administrativos e de controlo social.

Muitos autores (Meyer, 2000; Dale, 2001, Green, 2002, Nóvoa, 2007, Teodoro, 2011) argumentam que a globalização hegemónica tem tido forte influência sobre a política de educação em todos os Estados-Nação, principalmente nos países em desenvolvimento, *periféricos* e *semi-periféricos,* alterando o mandato político da escola pública. Para essa influência contribui o papel das organizações multilaterais, que controlam a divida externa dos Estados nacionais dependentes dos programas de ajustamento estrutural em termos financeiros; bem como os discursos educacionais globais (a economia e tecnologia do conhecimento, a aprendizagem ao longo da vida, testes internacionais e o Inglês como linguagem global, o multilateralismo, o currículo global), que conduzem a substituição dos modelos pedagógicos pelos modelos performativos e, consequentemente, à valorização da qualidade e dos resultados em detrimento dos valores da cidadania.

Green (2002) argumenta que globalização veio potencialmente forçar os Estados a compartilhar com estas organizações internacionais o seu poder sobre educação. E salienta que o papel tradicional destes sobre a educação, de meramente criar capital humano para as economias nacionais e de encorajar identidades e culturas nacionais, não pode continuar a ser preservado. Efetivamente, diríamos que estas organizações impõem-lhes os seus interesses, filosofias e objetivos, a favor de empréstimos.

Este fenómeno não contém aspetos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis, pois impôs novos desafios aos sistemas educativos e novas especificidades à função docente, originando uma "intervenção política comunitária declarada na área da educação (…) por intermédio de programas de ação (Teodoro, 2011:118), que espelham a influência de forças representativas de uma espécie de governação[5] supranacional, suscitadoras em muitos e diferentes países da adoção de medidas consideradas de modernização dos sistemas educativos para atender às exigências da economia global, que tem na procura do lucro o seu grande motor.

A implementação destas medidas leva os Estados a assumir, de modo mais evidente, uma função de mediação, de ajustamento às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se confinam a preceitos mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica neoliberal. Tal governação quer mostrar-se capaz de implementar de forma

[5] O conceito de governação, ou *governance*, na literatura anglo-saxónica, é entendido como um modo de regulação pós-estatal do neoliberalismo, conduzido por formas de governo elitistas assumidas por tecnocratas, executivos fortes e instituições transnacionais, estando assente nas vantagens da competitividade estrutural, na inovação económica e na subordinação das políticas sociais à flexibilidade do mercado.

eficiente políticas públicas para manter e fazer avançar as estratégias de acumulação de capital.

Entre 1975 e 2000 o neoliberalismo desprezou os alicerces fundamentais da modernidade, tendo ocorrido mudanças que, segundo Bob Jessop (1999), passaram entre outros fatores, por alterações na natureza e fontes da governação, no declínio da supremacia do Estado sobre a economia, que assim diminui a sua intervenção nesta. Na perspetiva de Dale (2004), para a Educação, isto significa corroer a base económica nacional em que assentam os recursos da Educação e que o nacional deixa de ser o único plano de análise dos sistemas educativos e de governo das suas atividades. Na verdade, a política de educação internacionalizou-se devido ao domínio da economia global sobre a política nacional (Marginson, 1999), tendo a globalização contribuído para reformar e redesenhar o terreno das políticas educacionais, nomeadamente o seu desenvolvimento, implementação e avaliação (Rizvi & Lingard, 2010).

No contexto da globalização, a educação deixou de ser um assunto nacional para passar a ser uma mercadoria internacional (Green, 2002), a ser rentabilizada no mundo do trabalho e das posições sociais, sujeita à lógica da concorrência, com a missão na economia global de investimento nas pessoas, competências e conhecimento, em nome da competitividade económica dos países. No geral, encara-se "a educação como um setor embutido dentro de um sistema complexo de local, nacional, regional e atores globais, instituições e práticas (política da educação)" (Robertson et al., 2007: 20). Por isso, estudos (Dale, 2005; Mundy, 2002) confirmam que as novas políticas educativas adotadas pelos Estados-Nação visam implementar a competitividade entre eles, conduzindo à expansão dos sistemas educativos, a reformas na pedagogia de avaliação e no currículo, cuja produtividade é aferida em programas de comparação internacional.

Esta abordagem da relação entre globalização e educação implica destacar "forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações" (Dale, 2004: 423) Podemos sintetizar tal impacto, referindo que este se faz notar no estabelecimento de uma "agenda global estruturada para a educação (AGEE)" (Dale, 2004), - conceito fundamental para a apreensão da relação entre local-nacional-global e para estabelecer mais claramente as ligações existentes entre as mudanças na política e práticas educativas e as da economia mundial (Evangelista & Shiroma, 2007: 534).

> Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da perceção do interesse nacional próprio (Dale, 2004:436).

Para compreensão da relação educação/globalização devemos referir ainda a perspetiva de John Meyer que enfatiza a difusão de uma "cultura educacional mundial comum" (CEMC), que sublinha que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos" (Dale, 2004: 425). Enquanto para a CEMC a globalização reflete os valores da cultura ocidental presentes em todas as regiões da vida moderna, para a AGEE a globalização implica a manutenção do sistema capitalista (Dale, 2004: 436).

Salienta-se que tal agenda (AGEE) é da autoria da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), principal *think tank da* globalização hegemónica no campo da educação (Teodoro, 2011), - construída através de três conjuntos de atividades relacionados entre si, económicas, políticas e culturais (…) caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo, mercadorização e consumismo (Dale, 2004:436).

A OCDE, ao desenvolver desde a década de 90 projetos estatísticos (INES) baseados em inquéritos internacionais (TIMSS, PISA, PIRLS, TALIS)[6] e em publicações anuais dos resultados obtidos segundo indicadores temáticos válidos para os diferentes países[7], tem como objetivo medir e comparar internacionalmente as *performances* dos diferentes sistemas educativos dos vários países a nível mundial. A escolha destes indicadores é de índole política, tendo grande impacto nas políticas de educação dos países europeus.

[6] (TIMSS) *Third/Trends in International Mathematics and Science Study*. Publicado em 1995, com a designação de *Third*, passou a partir de 1999 a designar-se de Trends, aplicando-se a alunos do 4º ao 8ºano de todo o mundo.
(PISA) *Program for International Student Assessment.* Esse estudo foi lançado pela OCDE em 1997 e teve, até agora, cinco ciclos.
(PIRLS) *Progress in International Reading Literacy Study*. Este projeto, conduzido pela International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), realizou dois ciclos de recolha de dados.
(TALIS) *Teaching and Learning International Survey.* Em setembro de 2007, tinham participado 24 países, entre os quais Portugal. O segundo ciclo do TALIS ocorreu em 2013, com a participação de 34 países.

[7] Nessa década, o INES, primeiro projeto estatístico desenvolvido pela OCDE, visava a qualidade do ensino, incluindo desde 1992 a publicação anual *Education at a Glance.* Entre 92 e 2007 a OCDE apresentou anualmente relatórios segundo indicadores temáticos. "Enquanto durante a segunda metade da década de 90 os indicadores usados diziam respeito quer ao contexto quer aos custos, à relação sociedade/mercado, à equidade e resultados, no início do novo milénio eles prendem-se fundamentalmente ao contexto, custos e resultados" (Teodoro, 2011: 96), pois houve uma tendência de normalização dos indicadores selecionados para medir os resultados dos sistemas educativos em torno de quatro temas: 1) acesso à educação, participação e progresso; 2) o ambiente de aprendizagem e a organização das escolas; 3) recursos humanos e financeiros investidos em educação; 4) resultados das instituições educacionais e impacto do conhecimento (2011: 96).

Um dos programas de avaliação transnacional do setor da educação mais conhecido é o PISA[8] (*Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*), cujo objetivo essencial é avaliar a forma como os alunos de 15 anos aplicam conhecimentos e competências de Matemática, Leitura e Ciências quando identificam, interpretam e resolvem problemas do dia-a-dia que os colocam perante situações da "vida real". Trata-se de um programa que envolve alunos e, indiretamente, a qualidade do trabalho dos professores do ensino secundário.

Os resultados dos vários países no *ranking* do PISA são um argumento frequentemente utilizado, sempre que é necessário justificar a implementação ou extinção de novas medidas por parte das equipas ministeriais ligadas ao setor da educação. É inegável o valor e a importância atribuída aos resultados do PISA na avaliação dos sistemas educativos e o seu impacto na avaliação das medidas educativas implementadas.

No entanto, dizer que um sistema educativo é melhor que outro só porque os alunos de um país têm melhores resultados em matemática ou língua materna é muito redutor. A Educação é mais abrangente do que isso: tem a ver com a formação integral do aluno, refletida na possibilidade da aquisição de atitudes/valores positivos, de saber ser cidadão ativo e participar na vida social e política, de desenvolver saberes para entender o mundo e a cultura de forma global, etc. Ora, estas competências não estão incluídas na avaliação do PISA, o qual incide numa parte importante dos resultados da Educação, mas não é a única nem exclusiva.

Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE e responsável máximo pelos testes PISA, considerou na conferência "Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos", promovida pelo Ministério da Educação, em Lisboa em abril de 2016, que o mundo já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem, mas por aquilo que conseguem fazer com isso. Schleicher refere numa entrevista (in Jornal Expresso 30/04/2016) que apesar de Portugal registar melhorias acentuadas nos testes PISA desde 2000, os alunos tem melhores prestações nas tarefas que exigem reprodução de conteúdos ensinados do que na aplicação criativa dos mesmos. Neste sentido, considera que as escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do século XX para o XXI, pois

[8] Os testes do PISA são realizados de 3 em 3 anos, e, em cada ciclo, é dado ênfase a uma das áreas, em 2012, foi a vez da Matemática, em 2015, foi a das Ciências. Em 2012, participaram no PISA cerca 510 000 alunos de um leque de 70 países.

funcionam ainda segundo o modelo tradicional centrado no currículo único e na transmissão/aquisição de conhecimentos. As escolas com melhores desempenhos são aquelas em que é dada liberdade aos professores para definirem que conteúdos e que tipos de ensino querem dar aos seus alunos, pelo que é importante dar autonomia às escolas e aos professores.

Este tipo de programa, segundo a OCDE, constitui uma oportunidade para fazer comparações sobre o que mudou e de analisar a evolução "no contexto das políticas adotadas e de outros fatores". A OCDE analisa várias reformas políticas introduzidas em países que melhoraram os seus resultados. No caso de Portugal, especificamente, salienta-se a medida de reorganização da rede escolar, através do agrupamento de escolas, que para a OCDE "facilita a colaboração entre escolas e a economia de escala". A OCDE sublinha, todavia, que nem todos os países estão em pé de igualdade, pois em países como Portugal e Espanha mais de 20% dos alunos avaliados pertencem a grupos socioeconómicos mais desfavorecidos, sendo que isso deve ser tido em conta na análise dos *rankings*.

A avaliação do PISA[9] de 2012 mostra-nos, por exemplo, que a pobreza não é uma fatalidade e que estudantes de meios similares podem obter resultados escolares muito diferentes conforme a sua escola e o seu país. A avaliação destaca ainda outros fatores: a importância das expectativas positivas dos professores para o sucesso de todos os alunos, mas mais ainda para os alunos que provém de meios menos favorecidos; o montante de dinheiro investido na Educação é menos importante do que como é gasto este dinheiro; a qualidade e a personalização do ensino não dependem do tamanho das turmas, mas "de salários competitivos dos docentes, da formação contínua e de horários de trabalho equilibrados". Porém, se só olharmos para os resultados do "student assessment" muitas perguntas ficam por responder, tais como: Qual é satisfação das famílias em relação ao sistema educativo de cada país? O que será que acontece quando se aumenta o número de alunos por turma sem acautelar outros fatores que podem diminuir o impacto dessa medida? Quais são as oportunidades de apoio dadas a alunos com dificuldades? Qual é o nível de satisfação dos docentes com a sua carreira?

O programa TALIS[10] é um estudo patrocinado pela OCDE, que foi desenvolvido como parte do projeto dos *Indicators of Education Systems* (INES) (Indicadores de

[9] Portugal participou em todos os ciclos do PISA desde o ano 2000, onde, regra geral, foram escolhidos aleatoriamente 40 alunos, com 15 anos, de cada um dos cerca de 250 agrupamentos de escolas selecionados, também estes aleatoriamente.

[10] O relatório TALIS está subdividido em sete capítulos: o primeiro capítulo apresenta uma visão ampla do programa; o segundo apresenta as características dos professores e das escolas onde trabalham; o terceiro apresenta o desenvolvimento profissional dos professores; o quarto analisa

Sistemas de Educação). Focando-se no ensino de nível básico e secundário, o seu principal objetivo é fornecer informações sobre processos educativos por meio de pesquisas de opinião aos professores e diretores de escolas. Este destina-se a contribuir para o desenvolvimento de indicadores internacionais que ajudem os países a dirigir a sua política educacional no que respeita aos professores e ao processo de ensino e aprendizagem (Trojan; Sipraki, 2015).

> Segundo a OCDE, o TALIS tem o intuito de promover índices relevantes e análises dos seguintes aspetos-chave do ensino: o papel e a função da liderança escolar; como o trabalho dos professores é apreciado e o *feedback* que eles recebem; desenvolvimento profissional dos professores; e crenças dos professores e atitudes em relação ao ensino e suas práticas pedagógicas (OCDE, 2009, in Trojan, R. M.; Sipraki, R., 2015).

A opção internacional que liga o TALIS e o PISA visa entender com mais profundidade a variação que ocorre nas respostas de professores sobre as suas atitudes e práticas. Esta opção permitirá fornecer o contexto para as respostas dos professores e diretores envolvidos no TALIS.

O objetivo do ciclo do TALIS de 2013[11] destina-se a manter um equilíbrio entre a estabilidade no conteúdo (para medir as tendências entre os ciclos) e a introdução de novos itens relacionados com aspetos pedagógicos do trabalho dos professores.

O TALIS de 2013 envolveu mais de 100 mil docentes do terceiro ciclo do ensino básico e diretores de 34 países e analisa fatores como a disciplina na sala de aula, os horários de trabalho dos docentes e a questão do reconhecimento/valorização da profissão. Quanto a estes aspetos, no caso de Portugal, o relatório (TALIS, 2013) conclui que os professores perdem em média um quarto do tempo a manter a ordem na sala e a realizar tarefas administrativas. Este é um dos valores mais elevados da OCDE e, em especial, da Europa, só ultrapassado por dois países. Os professores passam ainda 3,8 horas por semana a preencher papéis, um valor que, na Europa, só é superado pela Suécia, e por alguns países asiáticos. O relatório refere ainda que os docentes portugueses são dos que dedicam mais horas à profissão, uma média 44,7 horas por semana, contra uma média de 38,3 na OCDE. Destas, 9,6 horas por semana são

as práticas, crenças e atitudes dos professores; o quinto, a avaliação e o *feedback* que os professores recebem; o sexto opera sobre a liderança escolar; o sétimo, sobre clima disciplinar e autoeficácia dos professores, além da modelagem estatística (OCDE, 2009, 17-18).

[11] A primeira vez que o programa de pesquisas TALIS foi implementado foi em 2007-08, para levantar problemas elencados por cada um dos países envolvidos e orientar a implementação de políticas relacionadas com a formação e a condição de trabalho de professores. O programa assenta em ciclos de quatro anos, tendo o último ocorrido em 2012-13.

despendidas na correção de trabalhos dos alunos, quando a média da OCDE se fica por metade. Em toda a OCDE só três países asiáticos se destacam com valores mais altos.

No que respeita à satisfação com o trabalho, o TALIS (2013) indica que 94,1% dos professores portugueses estão satisfeitos, estando este resultado acima da média. Contudo, apenas 10% consideram que a sociedade valoriza a profissão docente, quando a média da OCDE é o triplo, assumindo que não são reconhecidos pelo seu trabalho. Há mesmo 16% de docentes que preferiam ter escolhido outra profissão. A média na OCDE anda pelos 9,5% e só na Suécia e Coreia existe um descontentamento maior.

Se estas comparações entre os sistemas educativos têm uma componente de utilidade ao indicarem-nos qual a efetividade dos esforços de um país em termos educacionais face a determinadas metas, também lançam a ideia errada de que em cada um os resultados obtidos são influenciados só pelo desempenho dos agentes educativos e não por fatores muitas vezes ocultos, igualmente determinantes. Por isso, a avaliação de programas transnacionais como o PISA e o TALIS é de uma importância vital para quem se preocupa com a delineação de políticas educacionais e se pergunta sobre o "como" e o "porquê" do desenvolvimento dos sistemas educativos. Ora, a avaliação do PISA de 2015 mostra que os alunos portugueses de 15 anos conseguiram resultados acima da média da OCDE. Estamos perante uma boa oportunidade para promover a reflexão sobre a Educação que temos e a Educação que queremos. Talvez seja um indicador da necessidade de estabilizar as políticas educativas, de valorizar o estatuto dos professores e reconhecer claramente o ótimo trabalho que fazem, pois tais resultados expressam a qualidade do ensino ministrado, apesar da degradação das condições de trabalho destes profissionais, nos últimos anos.

Vários autores criticam a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos e os problemas epistemológicos inerentes a estas comparações, cujo propósito é "por um lado, moldar um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projeto político de escola" (Normand, 2003). Andy Green (2002) critica a obsessão inerente a estas medições de resultados e *performances* dos sistemas educativos, que leva à tendência para avaliar a eficácia dos mesmos pela publicitação de resultados de testes estandardizados em *rankings.*

Roger Dale (2001) considera que as organizações internacionais não só fixam a agenda global de educação como têm o poder de controlar as regras do jogo e de fomentar as preferências, definindo problemas e não prevendo soluções. Para tal contam com a ação da *expertise* de técnicos e cientistas, autores de uma tecnologia da

governação, que fornecem evidências e indicadores para as políticas a adotar, estando pouco preocupada com os contextos sócio históricos que enquadram os processos e justificam os resultados de aprendizagem, com a participação da sociedade civil e com a possibilidade democrática de afirmação de projetos políticos contrastantes (Teodoro, 2011:101).

O impacto da globalização neoliberal nas políticas de educação na perspetiva de autores como John Meyer (2000) e Roger Dale (2001) resulta da reorganização dos Estados, que visam atrair mais investimento e serem mais competitivos. A modernização do Estado segue a lógica da administração gerencial para racionalizar o gasto público, suprimindo os benefícios sociais historicamente conquistados. Compreende-se assim que as ideias-força que alimentam o ideário da agenda globalmente estruturada para a educação residam nas noções de provisão, financiamento, avaliação, regulação, gestão, controle e desresponsabilização do Estado (Evangelista & Shiroma, 2007: 534).

Um dos efeitos mais importantes dos processos de globalização na educação é a regulação. Segundo Meuret (2007) a regulação da educação pode ser definida "como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que os seus atores (…), do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os objetivos gerais". É na década de 90 que, de uma forma explícita, se começam a construir na Europa mecanismos de regulação supranacional da educação (Antunes, 2005), pois a mobilidade da força de trabalho devido à livre circulação de bens, serviços e capitais, levou a acentuar as intenções de comparabilidade entre qualificações e sistemas educativos dos Estados-Membros. Passa então a existir uma tendência para a harmonização das políticas educativas, com a adoção de padrões educacionais equivalentes e de níveis europeus de qualificação.

1.2 A agenda educativa global, as políticas educativas europeias e nacionais

A Agenda Educativa Global para a Educação tem mudado ao longo do tempo, nas diferentes décadas e nos diferentes continentes, havendo continuidades, convergências e ao mesmo tempo grandes discrepâncias, pois há diferentes ritmos e compassos/descompassos que se entrecruzam. Esta grande heterogeneidade não pode ser aprofundada num estudo como este que visa abordar a ação social, as interações e identidades dos docentes. Contudo, a pertença de Portugal à União Europeia (UE) exige que procuremos compreender a ligação entre as "agendas políticas para a educação" a nível nacional e europeu.

A "UE está a construir um Espaço Europeu de Educação (EEE), sobre o qual detém o controlo e que neste processo veio a formar uma nova versão da 'Europa' para a educação e muito possivelmente para além dela" (Dale, 2008: 29), originando mudanças nas políticas educativas e nos sistemas educativos (nomeadamente na sua 'arquitetura', 'capacidade' e no valor do seu contributo para a satisfação das exigências) dos Estados-Membros. Estas mudanças podem ser vistas como respostas a alterações que ocorrem em contextos globais ao nível político-económico e na sua interpretação ao nível europeu.

De facto, a UE enquanto união económica e política, opera através de um sistema híbrido de instituições supranacionais independentes e de decisões intergovernamentais feitas e negociadas pelos Estados-membros, constituindo uma instância que define atualmente o referencial global para as políticas públicas comunitárias. No que respeita à Educação a UE tem mediado as transformações em curso nos sistemas educativos através de um processo de europeização, em especial após 1986.

> É assim que os processos de europeização e de formação de um referencial global para as políticas públicas no contexto comunitário constituem modalidades particulares de produção e receção dos efeitos de globalização nos países membros da União Europeia (Antunes, 2004:119).

A adaptação às exigências da globalização fazem notar-se em três fases de desenvolvimento do EEE: antes de 2000 os grupos de trabalho dos Estados-membros propunham uma conceção comum de educação, cabendo à Europa coordenar as experiências nacionais; em 2000 a aprovação da Estratégia de Lisboa, marca uma nova fase nas políticas educativas da União Europeia, com a "constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional" (Antunes, 2005:129), ocorrendo a definição de áreas prioritárias de intervenção comum e programas destinados a aprofundar o processo de integração educacional através de boas práticas. Em 2002 são publicados dezasseis indicadores de qualidade para avaliar a eficiência do funcionamento dos sistemas nacionais com referentes supranacionais ou europeus.

Para alcançar os objetivos, promover/reagir aos processos de globalização, os Estados nacionais têm de fazer reformas a um ritmo acelerado, pois alega-se que os pontos fracos limitam o desenvolvimento da União Europeia em termos de prosperidade e de coesão social. As políticas educativas nacionais devem refletir as diretrizes comunitárias, efetuando-se a governação sob a égide do Método de Coordenação Aberta. Após 2005 instituiu-se um Quadro de Referência único (Aprendizagem ao Longo da Vida), com a criação de setores europeus de política do conhecimento e de política social. Neste sentido, o quadro comunitário 2020 (2014-2020) privilegia o "investimento

no capital humano" e o Programa Operacional Capital Humano "mobiliza o Objetivo Temático 10, Investir na educação, na formação e na formação profissional para a aquisição de competências e a aprendizagem ao longo da vida." Este objetivo temático estrutura-se em 4 grandes eixos, que evidenciam, por exemplo, a promoção do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade.

Fátima Antunes destaca a afirmação, no campo da sociologia das políticas educativas, da proposta teórica segundo a qual as tendências em curso em Portugal são analisáveis como parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação (2004:102); neste sentido, corroborando a perspetiva de Roger Dale (2000), afirma: "procura-se construir uma problemática capaz de explicar quer a especificidade dos processos nacionais, quer as suas interações (mais ou menos intensas, mediadas ou difusas) com dinâmicas transnacionais e globais (Antunes, 2004:102).

De facto, a promoção da coordenação/ homogeneização das políticas educativas nacionais e comunitárias (europeização) e de um referencial global europeu para a intervenção pública em educação configura a agenda educativa global que conduz à normalização das políticas educativas nacionais dos diferentes países centrais e semiperiféricos, restringindo o leque de opções dos Estados na orientação independente das mesmas, face aos problemas inerentes às pressões da acumulação de capital.

> Para a perspetiva da "agenda globalmente estruturada para a educação" o que está em causa é a manutenção e reprodução do sistema económico capitalista e a posição hegemónica que nele detêm os Estados mais poderosos – o que, no entanto, não impede que se analisem as especificidades dos processos nacionais na procura das suas articulações com as dinâmicas transnacionais e globais (Afonso, 2003: 41).

A atuação do Estado não é, portanto, determinada pelo contexto económico-político global/regional, mas as orientações adotadas e os processos sociais implementados serão o resultado da interação complexa entre a perceção/ interpretação e formulação daqueles problemas pelos atores do Estado, da sociedade civil e da economia e o leque de respostas e soluções disponibilizáveis através das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, económicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional (Antunes, 2004:104).

A conceção das articulações global, nacional, local admite que os processos globais são constituídos e reconstruídos nos contextos, pelos agentes, a partir de recursos e comunidades interpretativas nacionais e locais, pois o impacto das políticas educativas depende das necessidades dos sistemas educativos e das capacidades de modelação dos agentes. As estruturas e os processos globais têm impacto no sistema educativo,

sendo necessário dar espaço à agência sem minimizar a capacidade de modelação dos agentes. "As políticas educativas, ainda que despoletadas por iniciativa dos governos nacionais, com programas políticos e filiações ideológicas diferentes" (Tavares, 2014:15), estão em "sincronia com o que se passa a nível internacional, sobretudo no âmbito dos países que constituem a União Europeia" (Lima & Afonso, 2002:7, citado por Tavares, 2014:15).

Podemos então considerar que a relação entre o processo de integração europeia e a elaboração de políticas educativas em Portugal, assente na redefinição da educação em torno de um conjunto de vetores discursivo-ideológicos[12], tem promovido a aproximação do sistema educativo nacional aos seus congéneres europeus em termos de custos, procedimentos e resultados. Nos últimos anos esta tendência é visível em medidas referenciáveis a processos de europeização, — embora adotadas de modo específico em adequação ao contexto nacional —, conducente a mudanças a nível da contenção de custos: originando uma nova lógica de gestão do sistema educativo e da escola ou *economic management* (de que são sinais o novo modelo de gestão, os mega-agrupamentos, a revisão curricular, o aumento do número de alunos por turma, a diminuição dos recursos humanos, etc.); a nível de procedimentos, como são exemplo os sistemas de medição/avaliação da educação (a avaliação do desempenho individual dos docentes, a avaliação interna e externa das escolas, a avaliação dos alunos em exames nacionais) e a descentralização; e a nível de resultados, com ênfase nas *performances, rankings* de escolas e níveis de qualificação para o mercado de trabalho, com destaque para a aposta no ensino profissional desde 1989 e mais recentemente no ensino vocacional.

Face ao exposto devemos assinalar que a "agenda política nacional para a educação" (Antunes, 2004:116) é configurada e estruturada por alguns processos de europeização iniciados em instâncias comunitárias, cujos efeitos dependem de implicações inerentes à recontextualização nacional das políticas comunitárias.

"O padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controlo do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se (Dale, 2004: 440), pois os quadros regulatórios nacionais dos sistemas educativos dependem de forças supranacionais. Com efeito, as exigências que recaem sobre os sistemas educativos são diversas e eles tentam integrá-las de vários modos, com prioridades diferentes e diferentes graus de sucesso. Contudo, nos relatórios

[12] Vetores referentes, entre outros, à relação entre a escola e o mercado de trabalho, à diversificação da oferta educativa, à prioridade da formação profissional de jovens, garantida por sistemas de financiamento como o PRODEP, etc. (Cf. Antunes, 2004: 106 e *et seq.*).

produzidos pela OCDE, são apontadas insuficiências aos sistemas educativos que existem, pois o seu contributo para a Economia do Conhecimento/Aprendizagem ao Longo da Vida é encarado como deficitário.

> Considera-se que os sectores nacionais estão, por um lado, condicionados e destinados a servir matérias e interesses muito mais amplos do que os exigidos por Lisboa e, por outro lado, se revelam incapazes de prosseguir os seus objetivos. Estes sistemas carecem não apenas de reforma, mas de transformação, tanto quanto aos fins como quanto aos meios (Dale, 2008:19).

As reformas no setor da educação denunciam uma política de baixos custos, mas não necessariamente de menor exigência a nível da eficiência, eficácia e produtividade, baseando-se no ideal de *qualidade total*[13], constituindo um foco de instabilidade para as escolas e sobretudo para os professores, que se vêm confrontados com contínuas alterações a nível de procedimentos profissionais, muitas das quais representam um agravamento inédito da carga burocrática do trabalho, ocupando-os com atividades de índole administrativa e com iniciativas de exposição pública do produto do seu trabalho, cuja qualidade é aliás desvalorizada, diminuindo o tempo de que dispõem para se dedicarem à preparação do ato de ensinar, tanto a nível científico como pedagógico-didático.

No Espaço Europeu de Educação, a transformação dos sistemas educativos pressupõe discussões sobre o contributo da educação para a competitividade, porém segundo Roger Dale (2008) estas têm revelado que não só não há acordo sobre os fins da Educação, como também não há uma melhor forma de os prosseguir, caso venham a ser identificados (…) não há uma conceção comum sobre o conteúdo adequado da Educação, assim como não a há quanto aos fatores de eficácia dos sistemas educativos. Por isso, foram desenvolvidas as ferramentas de avaliação para a comparação dos sistemas e da sua qualidade.

As mudanças operadas em todo o sistema educativo, por força da agenda educativa global e das políticas educativas, constituem o enquadramento que nos permite refletir sobre como às mesmas se estão a adaptar os modelos organizacionais das escolas e os seus profissionais da "produção" das aprendizagens dos alunos, isto é, os docentes (Mintzberg, 1995), que problemas enfrentam no seu respetivo funcionamento e práticas, face às "novas" dinâmicas decorrentes da democratização do ensino, da participação

[13] *Slogan* assente em medidas que enfatizam a importância da autonomia do trabalhador, recapitulada no cumprimento de objetivos (encarada pelos gestores como meio de se esquivarem das responsabilidades perante a qualidade do trabalho); na avaliação quantitativa do trabalho individual segundo padrões de desempenho e na desvalorização das dimensões criativas do mesmo.

ativa da comunidade educativa, da administração e gestão escolar e das questões da autonomia.

1.3 O papel do Estado na educação escolar e na atividade docente

A aceleração da globalização económica tem alterado a visão do que se espera que seja o contributo do Estado para a educação. Enquanto no "período de vigência e expansão do Estado-providência a educação visava sobretudo o processo de *legitimação;* na fase atual, a prioridade é direcionada para o processo de *acumulação"* (Afonso, 2003:42). Esta é a preocupação prioritária do Estado, que relegou para segundo plano a questão da ordem e do controlo social, previlegiando as lógicas de mercado e aprofundando as desigualdades entre ricos e pobres.

No seguimento do que temos estado a abordar, talvez seja útil lembrar que a chamada *reforma do Estado* tem hoje uma extensão muito maior do que aquela que pode estar latente quando se fala em simples modernização da administração, sugerida, neste caso, por expressões como *new public management*, *reinvenção do governo, ação administrativa orientada para os resultados,* entre outras. A este propósito, quando, por exemplo, se insiste na substituição do *paradigma burocrático* da administração pelo paradigma *administrativo-empresarial* isso traduz-se também na emergência de um novo paradigma do Estado que hoje tende a ser denominado paradigma do *Estado-regulador* (Gomes Canotilho, 2000: 21). Adoptando novos modelos de gestão pública, com novas configurações flexíveis, centrados na busca da eficácia e da eficiência, o Estado regulador desenvolve mecanismos de controlo e prestação de contas e incrementa práticas avaliativas do funcionamento dos sistemas de serviço público (Lima & Afonso, 2002). A avaliação de resultados mensuráveis sobrepõe-se à avaliação de processos, dando ênfase à vertente da produtividade.

O discurso gerencial visa transformar a escola numa organização educativa e de aprendizagem eficaz, mas adequada ao orçamento possível imposto pelo Estado ou assente na captação de recursos de formas particulares. Por conseguinte, hoje a forma de gestão da escola é essencial para fomentar um novo modo de regulação social adequado à ordem económica globalizada (Dale, 2001).

O modo como a educação desenvolvida na escola se propõe apoiar o processo de acumulação nas sociedades capitalistas democráticas pode passar, na opinião de alguns autores (Dale, 1998, Afonso, 2003), por uma forte intervenção do Estado na promoção da investigação e da inovação para atender às necessidades do tecido produtivo; pela adoção de lógicas e mecanismos de mercado na educação; ou ainda pela contribuição

da educação para a reprodução de mão-de-obra qualificada. De facto, o Estado torna-se mais forte nas suas áreas de intervenção, mas mais ineficaz para evitar os problemas decorrentes das sucessivas crises económicas e financeiras, baixando o nível de investimento nas suas funções sociais. A educação para todos é encarada como uma despesa do Estado, instituindo-se o controlo dos resultados da ação educativa.

No que respeita ao setor da educação o Estado Português "permaneceu durante muito tempo relativamente pouco permeável às modas teóricas que se iam produzindo noutros países e noutros campos do saber, mantendo, de facto, um pendor normativista e burocrático, obediente aos ditames de um Estado administrativo centralista" (Estêvão, 2000:9). Assim, a situação portuguesa evidencia algumas particularidades nas dinâmicas referenciáveis a processos de globalização, pois por exemplo, a dualização do sistema educativo resultante do surgimento do projeto das escolas profissionais começou por responder mais aos problemas da expansão da escola de massas (escola para todos, laica, obrigatória, oficial) e do desemprego dos jovens, do que por garantir mão-de-obra especializada (*skilled workers*) para os vários setores do mercado. Verifica-se assim a articulação dos propósitos subjacentes ao *Estado-competidor* com a contribuição para a coesão social.

Tendo em mente mudanças mais amplas que dizem sobretudo respeito à atual situação de Portugal em contexto europeu, Gomes Canotilho (2000: 29-30) sintetiza: começou-se, nos anos setenta e oitenta, pela *liberalização* e *privatização*. Seguiu-se, nos anos noventa, a *re-regulação*, ou seja, o controlo das escolhas privadas por imposição de regras públicas, precisamente em domínios dos quais os Estados se haviam retirado.

Assiste-se hoje, de forma difusa, à articulação de regulações concetualizadas por Barroso (2006:44) em três níveis: a regulação *transnacional*, a regulação *nacional* e a *microrregulação local*, devendo o Estado assumir uma função de *regulador* das regulações, mais do que exercer o controlo direto da aplicação de regras. De facto, na Europa e também em Portugal parece estar igualmente a ocorrer uma mudança no modo de regulação que conjuga o controlo e uniformização pelo Estado com estratégias de autonomia ou de autorregulação institucional mais voltadas para o mercado, isto é, à articulação das regulações nacionais que tomam em conta variantes institucionais específicas, com a *regulação europeia.*

Prefigura-se em Portugal o fenómeno de *hibridismo* na regulação do sistema educativo (Barroso, 2003), em que a formulação das políticas educativas nacionais com recurso a referentes internacionais conduz a que estes sejam filtrados de acordo com as especificidades das realidades materiais e simbólicas do nosso contexto. É disso

exemplo o surgimento dos contratos de autonomia adotados pelas escolas do ensino básico e secundário, como sustenta o discurso descentralizador, embora paradoxalmente em conciliação com a regulamentação burocrática e centralizada. Apesar de haver muito terreno a desbravar para podermos falar de uma "verdadeira" autonomia das escolas portuguesas, os impactos deste novo caminho far-se-ão notar na cultura organizacional das escolas e na cultura profissional dos docentes, pois os processos de regulação são interpretados nos contextos de ação, sendo que a influência dos interesses e motivações dos atores a nível da microrregulação local produz um conjunto de dispositivos que podem comprometer a relação entre princípios, objetivos e resultados previstos nos restantes níveis de regulação (Barroso, 2005),[14] afetando as práticas.

Segundo Mintzberg (1995) existem algumas estruturas dentro de uma organização com funções específicas dentro do sistema. No caso das escolas destaca-se o seu centro operacional assente no papel dos professores como responsáveis pela produção de aprendizagens dos alunos. Porém, hoje o professor é tratado como um recurso a ser otimizado, sendo que as recomendações dos documentos do Banco Mundial vão no sentido da redução de custos com salários, justificada com a imagem perversa de que a sua ação não se repercute significativamente na melhoria dessas aprendizagens.

Por outro lado, o bom funcionamento deste centro acentua a importância das práticas e levanta a ideia da criação de oportunidades para reforçar a colegialidade entre docentes, o que pressupõe a utilidade da interação comunicativa por forma a coordenar as ações pedagógicas, partilhando conhecimentos e experiências, indispensável ao desenvolvimento de uma cultura profissional da classe docente. Contudo, levanta-se a questão dos direitos do professor e da proteção da sua individualidade face às pressões do trabalho em equipa, como sejam o sobre esforço na realização de tarefas, demandas para iniciativas diversas de índole pedagógica e de relação com a comunidade, etc.

É também relevante para a análise da eventual resistência dos professores ao projeto da agenda educativa global atender ao conceito de ordem negociada introduzido por Anselm Strauss (1992), que se opõe a uma ordem regular e institucional no sentido de perceber o equilíbrio de poderes perante a mudança, de verificar se há um afastamento entre a missão da escola e a missão da educação e de determinar a força da autonomia da profissão docente em relação à própria organização escolar e ao sistema educativo.

[14] Exploraremos a importância dos conceitos de cultura [organizacional] de escola e de cultura profissional docente no Capítulo V deste trabalho.

A dimensão institucional da mudança educativa exige o envolvimento da escola enquanto organização alicerçada no contexto sociopolítico geral e influenciada pelos seus constrangimentos, problemas que nele existem, dinâmicas que os atores materializam, pelas mudanças já ensaiadas e alcançadas ou frustradas e a prática educativa consolidada (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000). Esta mudança é um processo que visa promover a qualidade do sistema educativo, exigindo ainda o envolvimento dos professores sem os quais não se efetiva, pois a

> mudança que se processa por adesão a modas, por persuasão ou arrastamento sem real implicação do sujeito, a mudança de opinião ou até de comportamento aprendido, não alterando a base estrutural em que se enraíza (o universo simbólico do sujeito), é uma mudança superficial, sempre passível de retrocessos, uma mudança por recomposição de elementos sem que se altere o sistema no qual se compõem e recompõem (Benavente, 1991:181).

1.4 A escola e a profissão docente em tempo de mudança

Conquista social dos ideais democráticos modernos, a escola de massas resulta "da confluência do projeto iluminista com o da afirmação e construção do Estado-Nação, e deste com o capitalismo" (Teodoro, 2011:129), afirmando-se enquanto espaço de integração e de ascensão social e de formação para o trabalho segundo as exigências da economia do conhecimento e pilar do desenvolvimento. John Meyer é um dos teóricos que advogam este modelo estandardizado de educação à escala mundial, promotor da igualdade individual e do progresso coletivo, objetivos "unidos numa extraordinária vaga mundial de expansão educacional admiravelmente homogénea" (2001: 6).

No entanto, os momentos de tensão atualmente vividos pela escola para todos, associam-se aos impactos da reconfiguração do mundo na segunda metade do século XX, num tempo marcado por fatores como: a massificação do ensino, o declínio dos Estados-Nação, o avanço da globalização neoliberal, o acesso alargado à informação, a estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global, o imobilismo dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola.

Esta tensão, segundo A. Teodoro (2011), deve-se ainda a uma dupla crise instalada desde as duas últimas décadas do século XX, resultante de duas forças políticas distintas: uma, dita de direita e outra, dita de esquerda. Assim, enquanto a *direita* salienta os "baixos resultados escolares, deficiente inserção profissional e fraca capacidade de socialização", a esquerda realça que a Escola "produz (novas) desigualdades sociais" (Teodoro, 2011:12-13). Neste contexto, imputa-se ao professor uma quota-parte de responsabilidade na situação, sendo ele acusado de estar descomprometido com a

educação dos pobres, de ser incapaz de evitar teórica e metodologicamente as falhas dos alunos no processo de aprendizagem e de ser um sujeito político *do contra*.

Poderemos pois, neste ponto, refletir sobre as contradições entre as vozes que apontam a perda de elitismo e o esmorecer da excelência académica, e as que aludem às falhas nos compromissos assumidos pela Escola, sinalizando problemas como os seguintes referidos por João Grancho:

> Proclama-se uma escola inclusiva numa sociedade que não acolhe os excluídos. Pretende-se promover uma escola para todos numa sociedade em que o bem-estar e a cultura só estão ao alcance de alguns; em que a escola não consegue integrar os filhos das famílias vitimadas por políticas de incúria. Políticas essas que acentuam o desemprego, o trabalho infantil, a iliteracia, a delinquência, a violência doméstica e coagem muitos pais a verem a escola obrigatória como um obstáculo à incorporação dos filhos no mundo do trabalho, já que esta não lhes é apresentada como uma solução meritocrática, porque as políticas e os políticos se revelaram incapazes de tomar medidas que evitassem as clivagens entre os que tudo têm e os que pouco ou nada possuem (Grancho, 2014:36).

Estes factos têm levado "as reformas da educação tornarem-se uma obsessão dos governos" (*ibidem*, 2011:13), com reflexos não só na escola mas também na atividade docente e determinam que em Portugal os calendários e ritmos da AGEE sejam mais complexos, pois como refere Almerindo Janela Afonso (2003) a escola de massas constrói-se e expande-se ao mesmo tempo que a dimensão da crise da escola para todos se acentua e que as reformas no plano europeu e nacional avançam. Em Portugal este autor fala da influência do neoliberalismo educacional mitigado patente a nível do Estado desde primeiro governo social-democrata até à atualidade. Este fenómeno traduz a tensão entre as necessidades de expansão e democratização do sistema público de educação e de abrir o campo da educação à iniciativa privada, por falta de recursos, incentivando estratégias mercantilistas de *quase-mercado*. "Os quase-mercados são assim uma espécie de ex-libris do carácter híbrido público / privado, estado / mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal" (A. Afonso, 200: 37).

A base desse discurso reformador a partir dos anos 90 é o trinómio competitividade, prestação de contas e performatividade, sendo que as políticas de educação reduziram o conceito de democracia às práticas de consumo, de cidadania ao indivíduo, e a escola a um lugar de preparação para o mercado de trabalho, desenvolvendo o modo de educar à direita inerente à globalização neoliberal. Neste sentido, a escola de hoje reduziu o ensino à utilidade e caiu na contradição de preparar os alunos para a homogeneização em vez de atender à diferenciação e ao desenvolvimento de competências individuais, que são precisamente as mais valorizadas na obtenção de emprego no mercado competitivo.

O neoliberalismo fez com que a escola do século XXI esteja a funcionar, paradoxalmente, segundo pressupostos do século XIX, pois as restrições orçamentais conduziram à obrigação de fazer mais com menos recursos, originado uma espécie de retrocesso à era industrial, pela perda de direitos e pela continuação de um modelo de ensino que, apesar de todas as transformações da sociedade, não sofreu grandes atualizações.

Seguidora de uma visão cartesiana e racional, a escola atual previlegia a eficácia, regista e traduz sistematicamente a sua atividade em plataformas informáticas e em grelhas de excel, assentando na monitorização constante de resultados através de estatísticas, *testing* e *rankings,* que promovem a competição entre escolas e reforçam o controlo central do desempenho escolar pelo Estado, através da construção de um modelo híbrido de avaliação de alunos e de professores. No entanto, a era do conhecimento e do concetual em que vivemos depende do desenvolvimento do capital humano, realidade que só se conseguirá revalorizando a relação professor-aluno e o respeito social pela profissão docente.

O professor desejado pelos reformadores além de revelar capacidade de adaptação, flexibilidade na gestão dos problemas quotidianos, rapidez na resolução de problemas e habilidade nas relações humanas dentro da escola e com a comunidade educativa, é o que admite perder a autonomia na sua ação e atende à nova lógica de mercado, tornando-se um profissional brando e pouco reivindicativo. Mas, por outro lado, é um profissional que tem de estar cem por cento dedicado à sua atividade, evidenciando um trabalho de qualidade e inteira disponibilidade para o exercicío das suas funções, mesmo que as condições que lhe oferecem sejam bastante precárias.

Tal situação espelha a vivência atual de um momento particularmente crítico no processo de desenvolvimento do grupo profissional dos docentes, que implicará refletir sobre o significado da profissão docente e que poderá conduzir ao esbatimento ou à afirmação da sua profissionalidade, 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, in Nóvoa, 1995). Por sua vez o conceito de profissionalidade, segundo Libâneo (2001), subdivide-se no de profissionalização, referente às condições adequadas de exercício profissional (formação, condições de trabalho, recursos físicos e materiais, etc.) e no de profissionalismo, respeitante ao conhecimento especializado, ao desempenho profissional, ao cumprimento de deveres profissionais e ao compromisso ético-político. A profissionalização é um processo em que os trabalhadores vão melhorando o seu

estatuto, elevando os seus rendimentos, assim como aumentando a sua autonomia (Nóvoa, 1992, 1999).

A docência é uma das profissões[15] mais antigas e mais importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela, e para o exercício da qual se requerem qualificações académicas e pedagógicas específicas.

A forma de encarar a profissão docente reflete a evolução do próprio conceito de profissão. Esta evolução ocorreu devido à alteração do tecido social e às várias correntes teóricas no âmbito da sociologia das profissões: inicialmente, de um lado, as de caráter funcionalista (cf. A. M. Carr-Saunders, T. Parsons, ou M. Larson), que valorizam o modelo de profissão liberal, ligado às grandes organizações burocráticas, concebendo a profissão como instrumento de resposta às necessidades da sociedade capitalista; e de outro, as situadas na linha do interacionismo simbólico (cf. E. Hughes e H. Becker), que reconhecem uma profissão de acordo com o prestígio que lhe é socialmente concedido. Apesar da oposição, é unanime o reconhecimento do saber e da ética como características chave subjacentes à definição do que é uma profissão.

Posteriormente, o movimento revisionista da sociologia das profissões da década de 70 (cf. Johnson, 1972; Freidson, 1978), caraterizado pela diversidade teórica, elege novas problemáticas situadas nos antípodas do funcionalismo, destacando a nível macro os processos de formação das profissões e a sua articulação com a expansão do sistema económico capitalista, e, a nível meso, entre demais aspetos, o poder dos profissionais face aos clientes, outros profissionais e ao Estado, baseado em três tipos de controle social: colegial, patrocinato e mediado; a desprofissionalização e proletarização dos profissionais e a retórica legitimadora da ideologia.

Já na década de 80 surge o interesse pelas práticas profissionais e relações de conflito com outras profissões, numa abordagem sistémica das dinâmicas das profissões (cf. Abbott, 1988). A partir da década de 90 assiste-se ao interesse pela análise do trabalho no contexto europeu, criando-se um espaço de reflexão sobre questões relativas aos grupos profissionais, consignada em estudos comparativos.

O elemento caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar* (Roldão, 2007: 94), enquanto ação intencional e inteligente, fundada num domínio seguro de um saber (*idem:* 101) específico, reconhecido e professado em público, quer seja uma ciência, arte, técnica ou outro conhecimento. Existem, no entanto, distintas formas

[15] Etimologicamente "profissão" vem da palavra latina "professio", do verbo "profiteri", que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida.

de entender a arte de ensinar correspondentes a formas diferentes de encarar a profissionalidade docente e "a outras tantas conceções de professor – *técnico de ensino, profissional reflexivo, intelectual crítico*" (Morgado, 2007:58), que têm rivalizado entre si ao longo da História da Educação.

Por outro lado, alia-se a esta ação de ensinar[16] a importância da ética e dos princípios da ação ética para a legitimação social da função docente e para a promoção do autoconceito dos professores, como salientam diversos autores (Blázquez, 1986; Seiça, 2003; Monteiro, 2005; Teodoro, 2006). Contudo, evidenciam-se as representações sociais cada vez mais negativas e críticas sobre a função docente, como assinalam diversos autores (Hargreaves, 1998; Gadotti, 2003; Roldão, 2007; Nóvoa, 2009). Tais representações têm sido potenciadas através da difusão de uma imagem perversa do professor pelos próprios Estados nacionais e pelos mass média, caracterizado como profissional corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas (Evangelista & Shiroma, 2007: 536). Tudo isto se destina a abrir caminho às reformas neoliberais na Educação, face às resistências e lutas dos docentes contra as mesmas.

A implementação das reformas de índole neoliberal tem originado uma ofensiva ideológica aos docentes, - em virtude da oposição à sua força corporativa -, visível na sua desqualificação profissional, alvo preferencial dos documentos do Banco Mundial, traduzida na construção de uma imagem política de menoridade e de escolha desta profissão não por vocação, mas "porque não foi aceite em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque o seu salário é irrisório" (Evangelista & Shiroma, 2007: 537).

Se os professores e a profissão docente têm vindo a perder parte do seu prestígio, evidenciando hoje um estatuto de maior fragilidade que no passado, patente na desprofissionalização causada pelo alargamento de funções, pelo agravamento das condições de exercício profissional e pela perda de direitos, nomeadamente associados às questões da carreira e do estatuto profissional, muitas são no entanto as novas exigências da sociedade relativamente à escola e aos seus profissionais, a quem quase tudo é pedido. A escola é um terreno decisivo para a inclusão e/ou exclusão sociais e de

[16] Hoje concebida como especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (Roldão, 2007: 95).

desenvolvimento humano, sendo atualmente afetada por mudanças socioeconómicas, políticas e culturais, que impõem desafios importantes aos professores enquanto agentes sociais dotados da possibilidade de protagonizarem a transformação social.

A escola passou a "tema central dos debates políticos" (Teodoro, 2011: 11) quer a nível nacional, quer internacional, num tempo histórico relativamente curto, corresponde ao surgimento na Europa, do século XVIII para o século XIX, dos sistemas de educação de massas, mas a consequente diversificação e expansão dos públicos escolares trouxe consigo a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito (Evangelista & Shiroma, 2007: 536), e, consequentemente, um sofrimento caracterizado pela invisibilidade e ilegitimidade social (Lantheaume, 2011), associado a sintomas de excesso de trabalho, o que contrasta com a ideia de que qualquer um pode ser professor, não necessitando de grande formação para tal e com o excesso de missões impostas à escola. Já a alardeada ideia do professor reflexivo esbarra na inexistência de condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

A invisibilidade do professor foi agravada pelo facto de os olhares se terem virado para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão (Nóvoa, 2009:12), ao problema das aprendizagens (metade da primeira década do século XXI) e do sucesso escolar.

No entanto, a partir do início do século XXI os sintomas de excesso de trabalho podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (Evangelista & Shiroma, 2007: 537).

Estes fatores estão a contribuir para que desde o início do século XXI, se venha a instalar um novo tempo - "o tempo do professor" – como lhe chama António Nóvoa, chamando a atenção da sociedade para os problemas vividos por estes profissionais e para importância do seu papel profissional na superação de muitos dos problemas com que se confrontam o sistema de ensino e a escola.

O neoliberalismo transformou o principal agente da escola, o professor, num "funcionário", num "operacional" que distribui o currículo e cumpre programas. O neoliberalismo retirou, em parte, ao professor, a paixão pelo que faz, ao não lhe permitir usar a autonomia e a criatividade. Em acréscimo o professor perdeu o papel de único detentor do conhecimento, que lhe garantia a atenção e o silêncio dos alunos na sala de aula. O professor passa grande parte do tempo de aula a controlar o comportamento dos alunos e a mediar conflitos. É obrigado a negociar permanentemente para obter a atenção do seu público, num processo esgotante do ponto de vista físico e psicológico.

Tal como a escola, hoje o professor vive em contradição: o modelo de formação existente preparou-o para uma escola republicana assente na transmissão de conhecimentos às massas, ou seja, aos alunos. Porém, as transformações sociais associadas, por exemplo, às novas tecnologias e ao consumismo afastam os alunos do gosto pela aprendizagem de conteúdos formados por um currículo, gerando insatisfação com a escola, como patenteia o recente estudo da OMS, publicado em 16 de março de 2016. O que prevalece nos alunos na sua ligação à escola é principalmente o convívio com os colegas e amigos e não pelos estudos.

A missão que era atribuída tradicionalmente ao professor está agora posta em causa, levando-o a viver numa luta entre "o que sabe" e "o que deve fazer", sendo que a realidade lhe mostra cada vez mais um desnorte quanto ao significado do que é ser professor hoje.

Considerando-se que a noção de democracia implica um conceito de cidadania responsável e que as práticas democráticas, além de políticas são também pedagógicas, podem-se projetar os riscos inerentes ao descrédito da figura do professor e ao desmantelamento dos sistemas de ensino (Torres, 2006) através do recuo do Estado no financiamento da escola pública. Por seu lado, a comunidade educativa surge no encalço destes profissionais "boa-vida", exigindo-lhes mais dedicação ou dedicação quase exclusiva à escola e à docência - como se não tivessem vida pessoal e familiar, direito a descanso e possibilidade de dizer não quando, para trabalhar, são obrigados a percorrer quilómetros ou a viver "divorciados" da família - em nome da garantia de que os seus filhos serão devidamente preparados para obterem um lugar "ao sol" no mercado de trabalho.

Ora, por todas essas razões é preciso escutar os professores silenciados por políticas educativas que sistematicamente os arredam de opinar em questões tão essenciais para o futuro de uma sociedade como as relacionadas com a educação dos jovens cidadãos. Como afirmou o professor e sociólogo da Universidade de Coimbra,

Carlos Fortuna, na sessão de abertura do dia da sociologia a 17 de março de 2016, "a sociologia serve para dar voz aos silenciados", sendo este um dos desígnios deste trabalho, que queremos cumprir com o devido rigor.

1.5 A interferência das políticas educativas nos docentes: globalização, identidade e representações sociais

O contexto de globalização, caracterizado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela competitivade empresarial, teve como consequência diversas reformas no setor da educação, que têm afetado a atividade profissional dos docentes não só pela integração das novas tecnologias nos processos de trabalho, como pela responsabilização dos professores pelos rendimento/resultados dos alunos, pelo cumprimento das metas da escola e inclusive pelo bom funcionamento do sistema educativo; como também pela diversidade de tarefas realizadas no desempenho de funções, pela chamada "flexibilização nas relações de trabalho", pela adaptação a circunstâncias mutáveis e pela abertura à inovação, atacadas todavia de forma contraditória por rotinas cristalizadas e burocracias rigídas. Neste sentido, as políticas educativas seguidas pelo Estado português, enquadradas pelo pensamento global neoliberal sobre a educação e o ensino, evidenciam que

> [...] os professores estão sujeitos, desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia mais sufocantes. Para além daquelas que estão inscritas na própria matriz da profissão, e que revelam fundamentalmente dos aspectos relacionais, os professores têm visto crescer a sua volta uma série de pressões, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um (Nóvoa, 2007: 7-8).

Ora, estas mudanças e pressões têm um inevitável impacto no redirecionamento do trabalho pedagógico dos docentes, facto que lhes exige investimento em atualização, conhecimento aprofundado dos currículos e capacidade de preparação dos alunos para a obtenção de bons resultados nos testes e exames. Nesta visão pragmática e utilitarista da educação dá-se prioridade aos saberes tecnicistas em detrimento dos temas fundamentais da existência humana subjacentes à formação integral dos jovens.

Este impacto produz-se ainda na identidade dos professores e nas representações sociais do seu papel, que trataremos em seguida.

1.5.1 O campo da teoria da identidade dos docentes

Delineando uma breve perspetiva histórica do conceito de identidade, podemos dizer que durante a modernidade "a identidade do sujeito iluminista estava baseada na conceção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado

das capacidades de razão, de consciência e de ação" (Hall, 2004: 10). Era uma identidade fixa e invariável ao longo da vida, independente dos contextos de vida. Na pós-modernidade, surge a visão do sujeito humano como um "eu real" formado na complexidade dos contextos socioculturais, capaz de moldar a sua identidade na relação consigo e com os outros. Neste sentido, a partir daí e também na contemporaneidade, admite-se a coexistência de várias identidades no mesmo indivíduo, por vezes contraditórias entre si. Segundo Hall (2004:13): "a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam".

A temática da identidade é pois complexa, tanto na compreensão como no processo de constituição, apresentando significados diferentes para a Psicologia (área que começa por abordar o conceito na âmbito da análise da personalidade) e para a Sociologia (que a partir de 1960 assume a nova preocupação com o "eu" para além do tradicional interesse pelo mundo externo).

Poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido, em que intervêm as representações de si e o olhar do outro, sendo construída na dinâmica da interação social e cultural. Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como:

> Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo (Giddens, 2004: 694).

À dimensão individual da identidade, expressa num processo de representações autobiográficas (sentimento, imagem e ideia de si próprio), associa-se a dimensão coletiva, assente nos papéis sociais desempenhados nos grupos de pertença, segundo um processo relacional e interativo. Estas dimensões articulam-se e mudam no tempo, fazendo emergir múltiplas identidades sociais[17] estruturadas de acordo com os valores e interesses coletivos dos grupos que influenciam as atitudes e comportamentos dos seus membros. No caso dos professores estas identidades associam-se, por exemplo, ao

[17] A teoria da identidade social foi inicialmente formulada pelos psicólogos sociais Henri Tajfel e John Turner, encontrando-se num processo de reelaboração contínua, sendo a sua principal área de aplicação a das relações intergrupais, pelo que é interessante perceber se os diferentes grupos disciplinares de professores são igualmente afetados na sua identidade pelas mudanças ocorridas na educação e na sociedade e se têm ou não representações sociais diferenciadas da sua função, devido às suas diferentes formações académicas.

reconhecimento do seu trabalho pela comunidade escolar, conseguido por aqueles que consigam atingir as metas educacionais estabelecidas pelo sistema e pela organização escolar.

A identidade social depende do processo de socialização dos indivíduos, sendo construída e reconstruída ao longo da vida segundo um processo de negociação interindividual, simultaneamente relacional e biográfico e, portanto, dialético, aberto, não linear e inacabado. Trata-se do sentimento de pertença a um grupo, assumindo as suas condutas, prioridades e desafios, mesmo que de forma inconsciente. A identidade profissional espelha este processo, fazendo parte do quadro de identidades possíveis.

Não é objetivo do presente estudo abordar o processo de formação das identidades profissionais dos docentes. Contudo, é de referir que determinados fatores apontam para a não existência de uma identidade profissional única, contribuindo para a ausência de coesão e unidade na classe docente. Entre eles destacam-se segundo Tavares (2014:18) fenómenos como uma grande feminização da profissão docente, uma incompleta taxa de estabilidade e a transitoriedade e mobilidade dos docentes. Assim, os professores identificam-se mais com o seu grupo de pertença a nível de grau de ensino, mas mesmo aí há divergências relacionadas com diversidades ao nível do tempo de serviço (início, meio ou fim da carreira) e com as habilitações académicas possuídas (de bacharel a doutor), "o que revela uma enorme fragilidade e fuidez do conceito de identidade profissional dos docentes" (Tavares, 2014:18).

Por outro lado, a identidade profissional dos professores está relacionada com o modo como a profissão é representada e explicada socialmente, sendo construída pela reafirmação de práticas culturalmente significativas. Durante muitos anos ela esteve limitada pelas paredes da sala de aula. Porém, as radicais mudanças que atingem hoje o mundo do trabalho na "escola de massas" exigem um redimensionamento dos papéis desempenhado por estes agentes educativos, transformando-os em trabalhadores da escola com deveres para além da sala de aula. Por outro lado, os docentes veem a sua atividade regulada pelas orientações do Estado, estando sujeitos ao cumprimento de programas, de metas curriculares e ao *testing* dos seus alunos, perdendo autonomia. Efetivamente, a identidade só se torna uma questão quando a experiência da incerteza e da dúvida a coloca em crise. Ora, os fatores atrás referidos configuram a atual crise de identidade profissional do professor que se articula com o sentimento de não saber exatamente qual é a sua função, visto que as demandas que lhe são solicitadas são muito extensas.

Esta crise, inserida por sua vez na crise mais ampla do edifício do Estado-Nação e da sociedade contemporânea, poderá ser analisada segundo indicadores diversos, uns relacionados com problemas que afetam diretamente o trabalho do professor, - advindos das dificuldades na interação social com as comunidades onde trabalha, a insatisfação com as condições de trabalho, baixo reconhecimento social, sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física, etc. -, outros ligados às crenças, valores éticos e morais, representações construídas/adquiridas sobre ser professor, as políticas públicas e à forma como o Estado lida com os seus professores (Albuquerque, 2008: 5).

Alguns estudos (Esteve, 1995, Nóvoa, 1997, Hargreaves, 1998) sobre o que os professores pensam sobre a sua profissão destacam algumas questões suscetíveis de agravar a crise de identidade profissional, como sejam: a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo. A sobrecarga deriva da entrega dos professores a atividades extracurriculares destinadas a chamar a atenção da comunidade educativa para a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos e para corresponder à pressão das expectativas crescentes acerca da mesma nos contextos profissionais em que atuam. A esta sobrecarga associa-se uma competição entre os profissionais, espelhada na preocupação com a avaliação de desempenho, a qual marca negativamente as suas relações interprofissionais e pessoais, criando distanciamento e mal-estar.

Tal situação dá força ao isolamento e individualismo, problemas que, por sua vez, são potenciados por uma arquitetura escolar que isola espaços e segrega pessoas e por uma organização inflexível da rotina escolar, assente em horários fixos que impedem interações sociais.

Quanto ao pensamento de grupo, destaca-se a importância do trabalho cooperativo contra o isolamento, embora este seja acometido por problemas ao potenciar a separação dos grupos disciplinares, mobilizados internamente pela partilha de conhecimentos profissionais especializados e que muitas vezes disputam entre si o poder dentro da escola.

Os grupos profissionais docentes tendem a fechar-se corporativamente, construindo sobre si e as suas práticas representações cristalizadas consensuais, que muitas vezes entram em conflito com as opiniões dos utentes dos seus serviços, incomodados com as supostas insuficiências destes.

Consideramos que a identidade dos professores pode ser fortalecida pelas formas de inserção no mundo do trabalho e pode ser fragilizada quer pela sua perda de autonomia, quer pelas dificuldades de relacionamento entre professores, alunos e encarregados de educação.

1.5.2 O campo da teoria das representações sociais: a construção da imagem social dos docentes

A instituição escolar é simultaneamente o lugar de trabalho e de formação do professor, sendo lá que ele aprende e desenvolve a sua prática e constrói a imagem que tem de si mesmo e de seu papel enquanto profissional. Falamos das representações sociais do professor face às mudanças que enquadram a sua função.

As representações sociais têm no psicólogo social Serge Moscovici (1974, 1978, 1988) a sua primeira base teórica, sendo ele autor de uma teoria que visava explicar os fenómenos do homem a partir de uma perspetiva coletiva, sem perder de vista a individualidade. Esta teoria está principalmente relacionada com o estudo das simbologias sociais, tanto no nível de macro como de microanálise - ou seja, com o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas nos nossos ambientes sociais e nas nossas relações interpessoais -, e de como esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado, da cultura. As representações sociais são portanto um conhecimento elaborado a partir de modelos culturais e sociais, que permite às pessoas interpretar e compreender o real ou o mundo à sua volta, quando partilham uma mesma condição ou experiência social. Isto leva-nos a situar Moscovici entre os chamados interacionistas simbólicos.

A teoria das representações sociais oferece um instrumento teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. Neste sentido, visamos perceber como a criação e transformação da informação pelos docentes levam a uma transformação de valores, inerentes à sua cultura profissional, que, consequentemente, irão influenciar as diretrizes dos relacionamentos humanos no seio da instituição escolar, na forma como estes profissionais se percebem no mundo e com o outro, pois o que era certo para a geração anterior para a geração atual não o é. Interessa-nos perceber como é que os professores concebem a realidade comum ao seu conjunto social, isto é, o que pensam sobre a sua situação profissional atual, marcada por influências globais, nacionais e locais.

A representação dos professores da sua categoria social é elaborada no decurso da comunicação interindividual inerente à vida quotidiana na escola, quando são levados a manifestar-se sobre situações vividas no trabalho, procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições, os quais acabam por ser partilhados e aceites coletivamente. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras

"teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação, justificar, compreender e orientar comportamentos. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertença do indivíduo ao grupo.

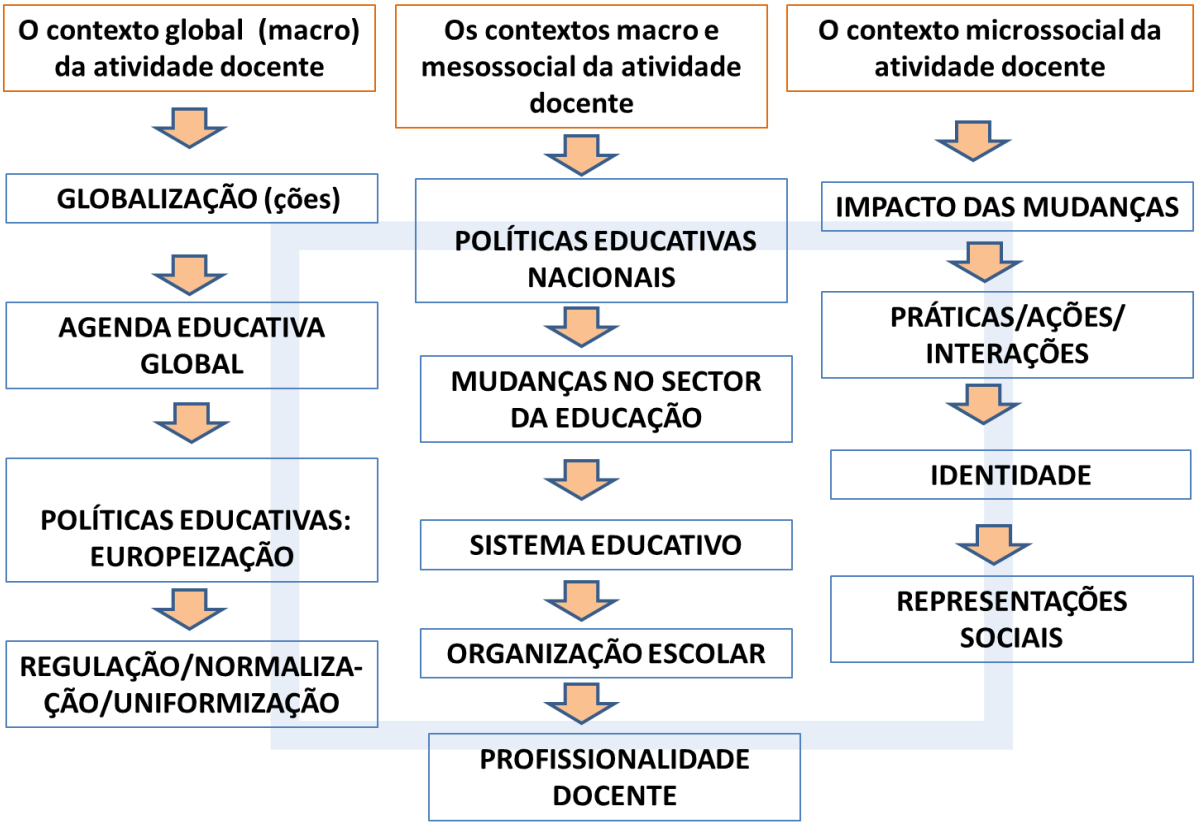
Os dois processos que, segundo Moscovici, dão origem às representações são a objetivação e a ancoragem. A análise desses processos, que funcionam como um todo na apropriação do real, constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva, ou seja, corresponde ao modo como o social integra e transforma uma informação.

A objetivação é definida como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade do seu emprego, se transformam em "supostos reflexos do real" (Moscovici, 1978: 289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

O processo de objetivação pressupõe a transformação de representações complexas e abstratas em representações simples e concretas. Isto implica a seleção da informação socialmente disponível pelo indivíduo, que, ao dissociá-la do seu contexto inicial, retém a que tem para si mais significado. As informações selecionadas são organizadas num "núcleo figurativo" constituído por imagens simples. O enraizamento destas imagens na mentalidade coletiva forma um "universo coletivo" que espelha o processo de ancoragem. As novas informações são interpretadas à luz do quadro de representação preexistente.

A construção da identidade profissional dos docentes e da representação social da sua função é inseparável do desenvolvimento das suas ações e interações sociais no contexto da instituição escolar e do sistema educativo. Seguidamente, abordaremos estes conceitos bastante significativos para a articulação entre a estrutura social e a ação individual, recorrendo às teorias de autores do construtivismo social.

Finalizamos este capítulo com um mapa concetual que engloba as principais linhas orientadoras das ideias que expusemos sobre o contexto global que enquadra a atividade/identidade dos docentes portugueses.



Fonte – Elaboração própria

Figura 1 – Mapa concetual de enquadramento da atividade/identidade docente

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO MESO E MICROSSOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE: AÇÕES, INTERAÇÕES E RECONHECIMENTO

2.1 O impacto das políticas educativas no professor: as práticas, ações e interações do professor na escola na ótica do construtivismo social

Estabelecer a articulação entre a realidade objetiva que enquadra a atividade/situação dos docentes na atualidade, consubstanciada no plano macrossocial, estrutural e normativo, nas políticas públicas de educação, e a realidade subjetiva em que a mesma se concretiza, revelada no plano microssocial nas suas interações, ações e práticas, conduz-nos à consideração das referências teóricas que nos possibilitarão articular a estrutura social e a ação individual. Assim, como forma de ancorar a problemática das políticas de educação e a questão do exercício profissional dos docentes na dinâmica dos movimentos da sociedade, tomamos como ponto de partida algumas perspetivas sociológicas relativas ao contexto social contemporâneo, como as de Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Axel Honneth e de Bryan Turner.

Neste sentido, tais referências afiguram-se fundamentais para a condução do trabalho de campo em termos epistemológicos, pelo seu valor como instrumento de análise das experiências dos docentes e do sentido que estes atribuem às suas ações face à situação profissional que vivem atualmente, em virtude das mudanças ocorridas no sistema educativo. São também relevantes na análise do impacto da agenda educativa global nas ações, interações sociais e situações profissionais que se estabelecem na organização escolar, permitindo ligar o contexto institucional às decisões individuais e ao papel da reflexividade.

Partimos então de um enquadramento que implica ter em consideração alguns dos principais aspetos das teorias do construtivismo social. Enquanto Bourdieu envereda na sua sociologia crítica por uma visão determinista em que a ordem social se impõe como matriz que estrutura os comportamentos e a ação social, pendendo mais para a análise macrossocial, Boltanski desenvolve na sua sociologia da crítica uma perspetiva de valorização da autonomia individual na ação social, reconhece que a ordem social é permanentemente reconstruída pela negociação entre os indivíduos envolvidos nas ações, incrementando uma análise mais de pendor microssocial. Há, no entanto, um "clima de família" que aproxima as teorias de Bourdieu e de Boltanski, pois "vistas do exterior, as continuidades e as convergências entre a sociologia crítica e a sociologia pragmática são (…) consideráveis" (Vandenbergue, 2006: 319).

Pretendemos assim criar bases para perceber se, face às mudanças que têm ocorrido no setor da educação, existe uma unanimidade entre o que os professores pensam, dizem e sentem, ou se há diferenças entre estes domínios e a sua ação quotidiana. Assim, pretendemos também saber se os professores aderem a uma

ideologia de submissão e conformismo na sua ação ou se se mobilizam, reivindicando os seus direitos.

2.1.1 A perspetiva de Bourdieu aplicada à escola e ao professor

Bourdieu, inspirando-se na tradição Marxista e Durkheimiana, trouxe inovação à sociologia, ao propor a reintrodução dos agentes sociais na reflexão sociológica sobre a ação social (1992,1996, 2003). Para tal "aplicando conscienciosamente o método estrutural, (…) dispõe-se a objetivar a realidade social como um sistema de relações entre pessoas e a compreender a posição (e as tomadas de posição) de cada pessoa no interior de uma configuração que a coloca em relação com todas as outras posições (…), permitindo assim explicar o sentido das ações." (Vandenbergue, 2006: 322).

Por isso, a teoria crítica do conhecimento sociológico criada por Bourdieu, ancorada na filosofia das ciências, implica a rutura epistemológica entre o senso comum e a ciência social, à semelhança da proposta do "materialismo racional" de Gaston Bachelard (1996), e a separação entre os atores sociais e o cientista social para possibilitar a teorização do mundo vivido. Neste sentido, pressupõe um momento determinista e objetivista, quando constrói a sua área de análise ou objeto científico como sistema invisível de relações objetivas e de posições estruturais dos atores no campo ou segmento social, enquanto todo composto por partes que se inter-relacionam, sobredeterminando as ações e interações sociais visíveis e concretas, "pelo sistema estrutural das relações entre posições sociais dos atores no campo" (Vandenbergue, 2006: 322).

Para desenvolver a sua análise das práticas e interações sociais, ao mesmo tempo que se apropria do conceito de estrutura, desenvolve o conceito de *habitus* para "reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação" (Bourdieu, 2003: 61), querendo distanciar-se deste enfoque teórico subjugado a uma perspetiva macrossociológica da ação social, em que os agentes sociais se comportariam segundo princípios estabelecidos por instituições sociais previamente estruturadas. Neste momento genético e subjetivista da construção sociológica do objeto científico, na linha de E. Cassirer (1965), a intervenção do *habitus* entre a estrutura do campo social e as ações e interações que a interiorizam, reproduzem e atualizam, serve para explicar as relações sociais acedidas pela observação do cientista social, "reintegrando o senso comum e as pré-noções, assim como as ações e as interações situadas na análise do campo" (Vandenbergue, 2006: 233).

Para Bourdieu, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado económico da

família se transforma em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias "heranças", como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado. Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no facto, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e as suas famílias a investirem menos esforços na aprendizagem formal, desenhando um círculo que se autoalimenta. Nos primeiros livros que escreveu, Bourdieu previa a possibilidade de superar essa situação se as escolas deixassem de supor a bagagem cultural que os alunos trazem de casa e partissem do zero. Mas, com o passar do tempo, o pessimismo foi crescendo na obra do sociólogo: a competição escolar passou a ser vista como incontornável.

Relativamente ao professor, Bourdieu insere-o na categoria de "trabalhadores sociais" mergulhados nas contradições do mundo social, estando perante o chamado "sofrimento social", expresso em inúmeros dramas pessoais relacionados com as desigualdades sociais. Mas, Bourdieu alerta para a condição de desprestígio do professor, avaliada atendendo ao baixo valor dos seus salários e diminuição de referências culturais. Ora, tal situação reflete uma aproximação entre a situação sociocultural e económica dos professores e dos alunos, contribuindo para a perda de autoridade do professor e para que esteja por sua conta e risco na tentativa de encontar as saídas possíveis.

Quanto à atividade docente, podemos questionar, atendendo à teoria do mundo social de Bourdieu, se estes tendem a uma reprodução da estrutura social na sua ação, isto é, das políticas educativas impostas pelos órgãos superiores, tendendo a confirmá-las nos seus significados ao nível das práticas e representações sociais, ou se revelam independência, sendo capazes de resistir individual e coletivamente aos efeitos dessas políticas na sua situação profissional, assumindo-se como polos de transformação social. Neste contexto, está em causa saber a influência das culturas dos professores mais "velhos" e mais "novos" na conservação ou na subversão da ordem social, com base no reconhecimento dos seus interesses e da sua situação objetiva. Veremos em seguida alguns conceitos essenciais desta teoria.

2.1.1.1 Agentes sociais, estrutura e *habitus*

Com o intuito de superar a oposição entre objetivismo e subjetivismo, Bourdieu retoma o conceito de *habitus,* cujas raízes se encontram na noção aristotélica de *hexis,* tendo sido também utilizado por Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber e Edmund Husserl[18], no âmbito das ciências sociais. Segundo Bourdieu o *habitus* é "um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital […] que revela a disposição incorporada" (1996: 22) pelos indivíduos a partir das estruturas sob a forma de capacidades treinadas, influindo no seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-las e reproduzi-las, mesmo que nem sempre de modo consciente. Assim o *habitus* rompe com a dicotomia indivíduo e sociedade ao captar, como salienta Bourdieu, uma interiorização da exterioridade por parte dos agentes sociais, o que permite assinalar o caráter estruturante das estruturas sociais, denotando igualmente uma exteriorização da interioridade (2002: 163), pois tais disposições guiam os indivíduos nas suas respostas criativas aos obstáculos e exigências do meio social.

Caracterizadas pela objetividade, as estruturas estruturantes são sincrónicas e inconscientes tal como em Lévi-Strauss, mas são definidas como "formas historicamente constituídas, arbitrárias, no sentido de Saussure e de Mauss, cuja génese social pode ser retraçada" (Bourdieu, 2001: 209). Estamos, pois, perante um estruturalismo dinâmico e construtivista, em que a forma de pensar e a conduta dos indivíduos são constituídas segundo as estruturas do que é percetível, pensável e julgado razoável na perspetiva do campo em que se inscrevem (Bourdieu, 1996: 217), as quais são incorporadas pelo *habitus.*

Segundo Bourdieu, sendo os *habitus* "princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau" (1996: 22), correspondendo a uma forma de sabedoria prática, no sentido aristotélico, ou de "*senso prático*" (1996: 42), capaz de direcionar as ações e escolhas dos agentes sociais, mediante um sistema de "disposições adquiridas pela experiência" (Bourdieu, 2004a: 21), orgânicas e mentais, que variam de acordo com o contexto em que os indivíduos

[18] A noção aristotélica de *hexis*, elaborada na teoria sobre a virtude, significa um estado adquirido e seguramente estabelecido do caráter moral que orienta a conduta, os sentimentos e desejos numa situação. Tomás de Aquino na sua *Summa Theologiae* (século XIII), traduziu o termo para o latim como *habitus*, significando a capacidade para crescer por meio da atividade. Émile Durkheim (no seu curso sobre *L'Évolution Pédagogique en France*, de 1905), e Marcel Mauss (no seu ensaio sobre "As técnicas do corpo", de 1934), bem como Max Weber (na sua discussão sobre o ascetismo religioso em *Wirtschaft und Gesellschaft ou Economia e Sociedade*, de 1918), sociólogos da geração clássica, utilizam também esta noção que vem a ressurgir na fenomenologia de Edmund Husserl, o qual designava por *habitus* a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras (Wacquant, 2007).

estão inseridos. A prática por sua vez é o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus,* entendido como "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de perceções, apreciações e ações" (Bourdieu, 2002: 261) e possibilita o cumprimento de tarefas extremamente distintas graças à transferência similar de esquemas adquiridos numa prática anterior.

Para analisar a ação social, Bourdieu atribui ao cientista social a tarefa de observar como é que os indivíduos constroem a "experiência comum do social" (2004a: 17) patente na ação e nas disposições práticas (*habitus*). Para tal inspirou-se na fenomenologia de Husserl (2000), que afirma a importância dos fenómenos da consciência intencional, objetos ideais existentes na mente, e do conceito de "mundo da vida" (estrutura de conhecimentos partilhados por um grupo específico) para caracterizar a experiência vivida pelas pessoas na sociedade; bem como na teoria de Merleau-Ponty segundo o qual "todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido" sobre a "experiência do mundo" (2005: 2), sendo que tudo o que conhecemos do mundo, sabemo-lo através da nossa própria vivência, da nossa experiência singular. Deste modo, a ciência enquanto explicação do mundo nunca alcançará o mesmo sentido que o mundo percebido ou vivido, e para apreender a realidade social e as motivações dos indivíduos, o cientista social teria que identificar as significações construídas pela consciência intencional destes a partir das experiências vividas.

Da fenomenologia Bourdieu absorve algumas ideias: (1) são os agentes sociais que constroem a realidade social, embora defenda que o princípio dessa construção é estrutural (2001: 209); (2) a rutura com os modos de apreender o mundo do senso comum, pois somente o ponto de vista científico [dos sociólogos] pode ser crítico, e é a sociedade que "faz" o homem; (3) evitar a pretensão de conhecer o facto social e a sua determinação pelos seus atores e testemunhas; e deixar-nos levar pela representação dominante (1992: 186), garantindo assim a máxima autonomia na marcação do campo a ser investigado.

2.1.1.2 Os conceitos de campo e de capital social

Outro conceito utilizado por Bourdieu é o de campo, para designar nichos da atividade humana nos quais se desenrolam lutas pela detenção do poder simbólico, que produz e confirma significados. Dos elementos vitoriosos, formam-se o *habitus* e o código de aceitação social, que constituem o campo. O *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do

habitus (Vandenbergue, 1999: 49), estruturando-o. O mundo social é, pois, constituído por campos diversos resultantes da ação dos indivíduos e de processos de diferenciação social. Cada campo tem algumas características próprias (*habitus* específico, leis gerais, opinião consensual, estrutura) e outras universais, patentes em todos os campos.

Os indivíduos, por sua vez, posicionam-se nos campos de acordo com os interesses postos em jogo ou capital acumulado (no sentido de conjunto de bens) – que pode ser social, cultural, simbólico e económico, embora as três primeiras formas possam ser redutíveis a esta última. O conceito de capital social, por exemplo, é uma ideia retomada da tradição clássica por Bourdieu que o define como "o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo" (Bourdieu, 1985, citado por Portes, 2000: 134). Trata-se de uma rede de relações interpessoais que cada um constrói, com os benefícios ou malefícios que ela pode gerar na competição entre os grupos humanos, permitindo o acesso a recursos económicos.

Ora, para ingressarem num campo os indivíduos necessitam de um montante de capital, mas a distribuição desigual deste implica o permanente conflito nos campos, uma vez que os grupos dominantes para defenderem os seus privilégios fazem uso de estratégias de conservação das estruturas sociais (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem social por parte dos demais grupos. A dominação não é efeito direto de uma luta aberta, do tipo "classe dominante" *versus* "classe dominada", mas o resultado de um conjunto complexo de ações infraconscientes, de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominadas sobre todos os demais (Bourdieu, 1996: 52), sendo legitimada por uma violência simbólica posta em prática por meio de estilos de vida específicos e que dificulta a modificação dos padrões sociais.

2.1.1.3 Limites do conceito de *habitus*

Bourdieu tenta superar o estruturalismo de Lévi-Strauss e Althusser ao pensar que as estruturas devem ser analisadas a partir da prática social (Bourdieu, 1996: 157, 2001: 193) e ao reintroduzir os agentes na análise da ação social, pois estes "tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autómatos regulados como relógios" (Bourdieu, 2004a: 21-22), sendo necessário ter em conta as suas disposições e preferências e que as suas práticas não se resumem à execução de regras. No entanto, a conceção do sistema de preferências como *habitus* interiorizados pelos agentes sociais a partir das estruturas estruturantes, formando disposições duradouras e geradoras de práticas e representações sociais, revela um posicionamento determinista e objetivista,

segundo o qual os objetos de pensamento são determinantes para a ação social e estruturam as práticas.

Apesar de ser visto como um "princípio ativo, irredutível às perceções passivas, de unificação das práticas e das representações [...]" (Bourdieu, 1996: 77), o *habitus* não deixa de ser produzido e determinado por essas estruturas estruturantes que unificariam as práticas sociais. Por isso, a análise da ação social e do modo de interação entre os indivíduos seria determinada por causas estruturais, o que impede o cientista social de considerar as mudanças na constituição da subjetividade dos agentes.

Por outro lado, este desvio objetivista da teoria do campo (microcosmos sociais ou espaços autónomos de relações objetivas) e do *habitus* (referido a um campo), tende a esvaziar as capacidades reflexivas de que dispõem os atores nas suas práticas quotidianas, a reduzi-los a simples agentes sem livre-arbítrio, e a desvalorizar as suas capacidades de transformação social, não permitindo o devido afastamento do paradigma estruturalista, como pretendia Bourdieu. Para analisar a ação dos indivíduos em sociedade e corrigir este desvio, é imprescindível considerar a reflexividade envolvida nas práticas sociais quotidianas, o que requer uma outra abordagem metodológica como a desenvolvida por Boltanski e Thévenot na sociologia da crítica.

2.1.2 A perspetiva de Boltanski aplicada à escola e ao professor

Boltanski promove uma viragem pragmática, sendo que subjacente ao estudo da ação social está o relato direto das situações críticas de ação, das interações e das práticas sociais, atendendo à capacidade de julgamento e de reflexão dos atores, segundo uma teoria dos regimes de ação e dos modos de justificação, categorizados em conjunto com Thévenot (1991), recorrendo às teorias da filosofia política. Partindo destes pressupostos promoveremos a análise de uma das áreas de mudança da atividade docente, relativa à reflexividade dos professores e aos princípios da ação ética que orientam as suas interações e influenciam as decisões, atitudes e valores individuais.

Esta abordagem à análise do campo social proposta por Boltanski[19] é aquela que efetivamente presidiu, no plano epistemológico, ao desenvolvimento do nosso trabalho de

[19] Após anos de trabalhos conjuntos, Luc Boltanski decide romper com a sociologia crítica de Bourdieu, cujo sistema de análise não poderia mais evoluir sem se repetir (Dosse, 2003: 62). A teoria do *habitus* dá-lhe a sensação de ser uma "caixa preta", na qual não se questiona a tensão interna entre a pretensão de um mundo totalmente objetivado, sem sujeito e de uma sociologia que supostamente leva em consideração a experiência dos sujeitos (Castro, 2009: 4). Este escopo prossegue na obra *La dénonciation* desenvolvida a partir de denúncias de injustiças enviadas por carta pelos leitores ao jornal *Le Monde*, cuja lógica comum assentava no esforço para generalizar e tornar coletiva uma causa, visto "o seu sentido de justiça ter sido ofendido" (Boltanski,1990: 20),

campo que sustenta o estudo empírico desenvolvido sobre a situação social vivida pelos professores portugueses, em virtude das políticas educativas implementadas pelo Estado.

Por outro lado, o modelo pragmático de Boltanski também é inspirador quanto à interpretação/compreensão da resistência dos professores a uma confessada guerra contra as "novas políticas de gestão pública" e às suas denúncias públicas das injustiças associadas à desvalorização do seu estatuto social e à luta por reconhecimento da sua função. Os meios de expressão dessas injustiças e das reivindicações que as mesmas geram são múltiplos: é o caso da grande manifestação que reuniu mais de 100 mil professores em Lisboa, no dia 8 de março de 2008, associações diversas, meios de comunicação, blogues, movimentos por mais e melhor educação, etc. Mais adiante trataremos especificamente das questões relacionadas com a reivindicação de justiça e de reconhecimento dos docentes na realização do seu trabalho.

Boltanski inicia o processo de construção de uma sociologia da crítica, que no plano epistemológico procura refletir sobre os pressupostos críticos da ciência, passando a uma postura interpretativa que interroga o sentido da ação social, sob a influência da fenomenologia e da hermenêutica. Neste ensejo, publica no início dos anos 80 *Les Cadres*, onde abandona a teoria do *habitus* e com base numa análise construtivista se dedica a apreender e clarificar o sentido da ação social através da análise das operações de objetivação, realizadas por pessoas de grupos heterógeneos de quadros dirigentes, face à tarefa de ordenação, classificação e categorização de fichas com informações socioprofissionais. Isto era conseguido pela negociação entre os atores de acordo com a situação, levando Boltanski a considerar as capacidades cognitivas de julgamento e de justificação da ação e, portanto, as competências críticas e reflexivas dos sujeitos, subestimadas por Bourdieu, agora vistas como semelhantes às do cientista social.

No centro desta viragem pragmática subjacente ao estudo da ação social, desenvolvida por Boltanski nos trabalhos subsequentes, está o relato direto das situações críticas de ação, das interações e das práticas sociais, pelo que "(…) poderíamos comparar a passagem da visão *top down* da macrossociologia bourdieuniana para a

sendo passível de apreciação sociológica. Alguns indivíduos assumiam uma atitude considerada exagerada ou fora do normal nas suas denúncias, não por ausência de sentido crítico, mas por possuirem competência *crítica* e saberem o que estavam a fazer para se porem à altura do juíz coletivo, a opinião pública à qual submetem a sua causa (1990: 28).

visão *bottom up* da microssociologia pragmática a uma descida de para-quedas que mergulharia o observador no meio de ações e de interações, dando acesso, diretamente, à observação da vida social *in situ*" (Vandenbergue, 2006: 326). Este facto evidencia o questionamento da descontinuidade epistemológica entre o senso comum e a ciência e, por isso, o reconhecimento de que na "ordem do social, a realidade que os atores conhecem e a realidade desvelada pelo investigador não são mundos opacos um para o outro" (Boltanski, 1990: 46).

2.1.2.1 O modelo de competências críticas, princípios de equivalência e provas

A postura de suspeita ou subestimação em relação aos atores típica da sociologia crítica é substituída por Boltanski, na obra *L'amour et la justice comme compétences*, pelo questionamento "daquilo que as pessoas são capazes", refletindo sobre o modelo de competências críticas que deve orientar a ação social, que, segundo diz, tem por "objeto privilegiado as situações submetidas a um imperativo de justificação […] e por vocação servir as investigações empíricas sobre o modo como as pessoas põem em prática o seu sentido de justiça para se entregarem à crítica" (1990: 64).

O autor afirma tratar-se de "um modelo de justiça" (1990: 61), interpretativo das operações críticas dos atores quando querem fundamentar as suas pretensões à justiça, arquitetado sob a competência do julgamento, que permite compreender como estes manifestam os seus desacordos nas situações de disputa, motivados por uma pluralidade de interesses, sem recorrer à violência, "levando a sério os seus argumentos e provas" (1990: 57) e clarificando os princípios de justiça que os suportam. Este modelo permite também compreender como os atores sociais negoceiam as categorias mentais de classificações onde enquadram as características dos casos particulares, que seriam generalizados a outros casos coletivos ou situações de julgamento.

Boltanski estabelece assim a necessidade de identificar e analisar as causas (*affaires*) que justificam as ações, o que exige ao sociólogo "apreender as operações de construção dos coletivos examinando a formação das causas coletivas, isto é, a dinâmica da ação política" (1990: 23). Ora, é nesta perspetiva que encaramos as políticas educativas adotadas pelo Estado português como causas justificativas da ação social dos professores no plano microssocial.

Boltanski une assim na mesma sequência as causas particulares e as causas coletivas, todas elas submetidas ao mesmo imperativo de justificação: "o sociólogo deve tratar a qualificação singular ou coletiva da causa como produto da própria atividade dos

atores" (1990: 23), passível de mobilizar o maior número de pessoas na defesa de uma causa tornada pública.[20] Segundo Boltanski, a atividade do sociólogo da crítica consistirá em reconstituir, da maneira mais completa possível o espaço crítico, dentro do qual a causa se desenrola (1990: 56), aproximando-se do papel exercido por um juiz, que num processo recolhe e regista as provas registadas pelos próprios atores, produzindo ao fim uma interpretação da interpretação (1990: 56-57). Naturalmente, não podemos deixar de enfatizar esta atitude como sendo aquela que presidiu ao nosso estudo empírico.

Por outro lado, Boltanski procura compreender os atores sociais, relacionando-os com "a totalidade do corpo político ao qual pertencem" (1990: 29), como possibilidade de poderem escapar à tirania dos seus interesses díspares e de se identificarem, por referência, a um princípio de ordem, que defina a humanidade das pessoas e qualifique o seu valor, isto é, aquilo em que elas são suscetíveis de grandeza (1990:31), fazendo equivalências entre elas. Ora, este corpo político é o que Boltanski designa por *cité* (1990: 31), conceito que remete para um bem comum superior e para um "princípio de grandeza que permita relacionar, num agenciamento justo e justificável, as pessoas e as coisas" (1990: 79).

A filosofia política de Rousseau serve, a Boltanski, de suporte para pensar um princípio de equivalência fundado na ideia de representação, pois as operações de representação, importantes nos atos de denúncia pública, diziam respeito a uma forma específica de grandeza, a *cívica*, onde os grandes são os que encarnam o coletivo, representam os demais e servem de expressão à *vontade geral* (1990: 32). Contudo, para Boltanski a grandeza das pessoas pode ser estabelecida apoiando-nos [não sobre um mas] sobre uma pluralidade de princípios de equivalência ligados a diferentes situações (1990: 81), que estabelecem o que é justo ou injusto, segundo uma ordem de grandeza não arbitrária. Esta não se confunde com os valores relativos, que - diz o autor - não são necessariamente orientados para a justiça (1990: 80), supondo a referência a uma ordem justificável reveladora do que é justo, com base em princípios superiores comuns orientados para a universalidade, ultrapassando as situações concretas. A ordem social não seria possível sem a existência de uma estrutura metafísica que ultrapassasse a contingência dos arranjos locais.

As entidades que este modelo de competências críticas tem em conta são portanto, por um lado, as pessoas em situações diversas, "e, por outro, formas de bens comuns

[20] O caso Dreyfus é paradigmático, pois quem poderia apostar que o caso particular de condenação de um capitão do exército, judeu e possível espião a serviço da Alemanha, poderia mobilizar em poucos anos quase a totalidade da nação francesa, transformando-se numa causa pública (Boltanski, 1990: 24).

que permitem estabelecer uma equivalência entre estas entidades e, deste modo definir as suas grandezas relativas" (Boltanski, 1990: 74). Estas outras entidades são as (já mencionadas) *cités* assentes em diferentes princípos de equivalência, entes metafísicos, transcendentes, em que as pessoas se apoiam quando necessitam de convergir para um acordo legítimo. Mas são também os objetos materiais ou imateriais (tais como códigos, regulamentos, etc.), a que Boltanski e Thévenot, inspirando-se em Latour e Callon, concedem relevo na definição da situação e na distinção entre as grandezas, pois inscrevem-se nas equivalências gerais entre pessoas e coisas, cujo vínculo origina as disputas na justiça.

Com a introdução da dimensão instrumental dos objetos, a análise pragmática transita do nível micro para o macro, pois estes não determinam a ação, mas funcionam como *estabilizadores* do mundo social, constituindo dispositivos heterogéneos, resultado de provas passadas e que estabelecem a situação. Podem, igualmente, introduzir novas provas e engendrar transformações sociais em dimensões que ultrapassem a situação e subvertam o mundo – para melhorá-lo ou piorá-lo. Estes dispositivos tomam em conta a memória para prolongar no tempo os resultados da prova (Boltanski, 1990: 108).

A noção de *prova* evidencia a tensão entre a incerteza da vida social e a necessidade de estabilizar os acordos, além de permitir pensar num mesmo marco teórico tanto as relações de força quanto as ordens legítimas (Boltanski & Chiapello, 1999: 73). Para estes autores as *provas de grandeza* distinguem-se das *provas de força* por pressuporem a qualificação dos diferentes tipos de força e por incluírem um espaço para o juízo moral: "enquanto a atribuição de uma força define um estado de coisas sem nenhuma coloração moral, a atribuição de uma grandeza pressupõe um juízo que não só tange à força respetiva dos seres presentes, mas também ao caráter justo da ordem revelado pela prova" (1999: 74).

Na ação política, os atores ora buscam os fundamentos do real, apoiando-se em cada situação nos objetos para escapar à incerteza e construir a ordem, adotando uma postura realista; ora afirmam o compromisso com o ideal, consolidando os objetos em ordens já construídas, procurando fundamentar nestes a crítica, na busca pela simbolização da crença num ideal de bem comum patente em convenções normativas.

2.1.2.2 As *cidades* e a ação social

Na obra *De la Justification* Boltanski e Thévenot prosseguem a investigação das interações em situações de disputa, analisando "os modos de justificação ou de crítica" (1991: 24) gerados pelas pessoas na defesa de determinados posicionamentos, nesses

"momentos de rutura da ordem social" (1991: 39), recorrendo a argumentos convincentes justificativos das suas práticas e legitimadores das suas ações, tomando como referência princípios ou realidades objetivadas apreendidas no decorrer da vivência social. A teoria dos modos de justificação pressupõe, assim, que as pessoas são dotadas de um modelo de competência para responder a críticas suscitadas sobre as suas práticas (Boltanski & Thévenot, 1991).

Nesta obra, socorrendo-se, por um lado, da análise pragmática de dados empíricos recolhidos nos trabalhos de campo sobre as situações de disputa, e por outro, dos textos canónicos da filosofia política ocidental, interpretam os fundamentos dos princípios de equivalência e compreendem como a sua normatividade é aplicada na ação social, desenvolvendo a vertente hermenêutica da sua teoria social. Nasce deste cruzamento o conceito de *cité,* introduzido para aludir a "mediações simbólicas que permitem construir a situação como um conjunto bem ordenado de interações vividas entre as pessoas e os objetos que os atores encontram no seu ambiente imediato" (Vandenbergue, 2006: 331), sendo por isso um espaço bidimensional e um contexto significativo construído e experienciado de modo contínuo.

À semelhança dos tipos ideais weberianos, as "cidades" são utopias concetuais que não existem de facto (2006: 336); são estruturas ideais que correspondem a "convenções normativas orientadas para o bem comum e interesse geral […] exprimem diferentes princípios históricos, mas universais, de justiça" (2006: 335). Assim, constituem sistemas de referência para os atores sociais, sendo por eles invocadas em momentos críticos ou situações de disputa, para definir os termos do acordo ou desacordo, legitimar as justificações e acusações e coordenar as ações, remetendo para diversas ordens axiológicas válidas. As cidades visam pois "modelar o género de operações às quais se entregam os atores, no coração das disputas que os opõem, quando são confrontados com um imperativo de justificação" (Boltanski & Chiapello, 1999: 62).

Em *De la justification*, Boltanski e Thévenot sistematizam o modelo das cidades, correlacionando as ordens de grandeza com seis textos clássicos da filosofia política e moral, sendo que este não visa "oferecer uma imagem do mundo tal qual ele é, mas representar a base normativa dos nossos julgamentos" (Boltanski, 2004).

É um modelo de comunidade política que assenta em seis princípios de equivalência: o da comum humanidade; o da dissemelhança; o da comum dignidade; o da ordem de grandeza; o da fórmula do investimento e o do bem comum (Boltanski & Thévenot, 1991: 96-102). Com base nesses axiomas, Boltanski e Thévenot (1991: 107-

157) descrevem e apresentam seis formas políticas de cidades harmoniosas[21]: na *cidade inspirada*, assente na *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, a grandeza é associada ao estado de graça. Na *cidade doméstica*, resultante de um comentário à obra de Bossuet - *La politique tirée des propres paroles de l'écriture sainte*, a grandeza provém da posição hierárquica numa cadeia de dependências pessoais: o pai, o ancião, o primogénito. Na *cidade da opinião*, ou de renome, pensada a partir do *Leviatã* de Hobbes, a grandeza depende da opinião dos outros, da estima e do reconhecimento que são atribuídos a cada um. Na *cidade cívica*, baseada no *Contrato Social* de Rousseau, é o representante de um coletivo que exprime a vontade geral. Na *cidade mercantil*, extraída de *A Riqueza das Nações* de Adam Smith, o princípio de ordem é a concorrência, capaz de regrar as discórdias a partir do preço de mercadorias desejadas. Na *cidade industrial*, estabelecida a partir da obra *Du systéme industriel* de Saint Simon, a grandeza funda-se na eficácia e determina uma escala de capacidades profissionais.

Boltanski e Chiapello introduziram ainda no seu livro *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999) a "Cidade por projetos". Esta *cité* consiste num sistema de restrições que pesam sobre um mundo em rede, típico do capitalismo e do mundo empresarial, contrários ao isolamento, incitando cada um a comunicar, a formar laços e estender as ramificações respeitando princípios de ação justificável, tirando proveito de cada situação e não perdendo oportunidades.

Diríamos que a escola e a atividade docente são hoje enquadradas pelas diversas *cités* atrás referidas [como veremos nos capítulos empíricos deste trabalho], que permitem aos profissionais da educação estabelecer a mediação entre a situação que experienciam nas suas interações socioprofissionais e as políticas educativas/legislação que regulamenta o funcionamento organizacional da escola, acabando por influenciar a sua postura nas formas de ação e práticas profissionais.

Às cidades correspondem respetivamente diferentes mundos ou universos, apresentados por Boltanski e Thévenot a partir de elementos retirados de textos produzidos como guias de ação para o espaço da empresa, os quais são povoados de objetos comuns que lhes dão estabilidade, servindo de suporte à realização das provas e ao estabelecimento de uma ordem de grandeza ou de relações harmoniosas entre pessoas e coisas. É exatamente a vivência nestes mundos que concede aos atores uma visão plural da justiça e lhes possibilita "reconhecer a natureza da situação e empregar o

[21] Também traçadas anteriormente por Boltanski na obra *L'amour et la justice comme compétences* (1991: 81-82).

princípio de justiça que a ela corresponde" (Boltanski & Thévenot, 1991: 183), desenvolvendo o seu questionamento crítico das mesmas.

As tensões existentes hoje na escola de massas, a que já aludimos, o alargamento das funções dos professores que geram a tendência para a desprofissionalização, entre outros aspetos, são fatores que sustentam o descontentamento dos professores. O seu exercício da crítica e da justificação face às injustiças que atingem a docência, não é realizado a partir das *cités industrial*, *mercantil* e de *projetos* que dominam a escola e a atividade docente, mas a partir da *cidade cívica* e da *cidade doméstica*, as quais podemos identificar, respetivamente, com ações de luta por direitos, como as greves e manifestações, e com a comunicação interindividual sobre, por exemplo, os sentidos da relação professor/aluno, professor/professor, escola/família, etc.

Assim, como os "diferentes princípios de equivalência não estão ligados a diferentes grupos mas a diferentes situações, deduz-se que uma pessoa normal pode passar ao longo de um mesmo dia por diferentes situações correspondentes a princípios de grandeza diferentes" (Boltanski, 1990: 81-82). Deste modo, num mesmo dia, um trabalhador pode deixar o *mundo industrial* (sua atividade produtiva) para se engajar no *mundo cívico* (uma reunião sindical) e depois no *mundo doméstico* (uma reunião entre colegas de trabalho). Cada uma dessas situações compreende uma disposição específica de dispositivos, mas também de disposições corporais e mentais. Neste contexto, podemos afirmar que a realidade social vivida pelos professores na escola abrange todos estes "mundos", conferindo grande complexidade à situação em que atualmente se encontram, que, apesar de depender muito das exigências de eficácia típicas do *mundo industrial*, força, por isso mesmo, uma denúncia das injustiças adstritas às exigentes condições de trabalho que têm de enfrentar diariamente e à luta por mais dignidade e respeito por direitos ameaçados. Porém, a questão essencial está em saber se tais denúncias ficam no plano das queixas intraescola geradas pela insatisfação com as condições de trabalho, refletindo conformismo, ou se manifestam mobilização para a transformação da situação, expressando "aquilo que as pessoas são capazes" na superação da tensão entre os seus interesses de classe profissional e os interesses gerais associado ao controle e distribuição das coisas.

2.1.2.3 Os regimes de ação social

Boltanski reconhece que na sociedade há ações que não se dão no campo da justiça, por isso para compreender *aquilo de que as pessoas são capazes* considera ser necessário pensar outros regimes de ação, concebidos como utopias, organizados em

torno de dois eixos: os regimes de disputa (justiça/violência) e de paz (justeza/amor), os regimes sob equivalência (justiça/justeza) e fora de equivalência (violência/amor como *agapé*). A dupla oposição entre estes regimes é mediada pelo modo como cada regime resolve a tensão entre as pessoas e as coisas, que constituí o ponto central da metafísica corrente dos membros da nossa sociedade (Boltanski, 1990: 111). Assim, enquanto nos regimes sob equivalência há reciprocidade entre as pessoas e as coisas, os regimes fora de equivalência ou só reconhecem pessoas (agapé) ou só consideram universos de coisas arrastadas por forças (violência). Nestes regimes as pessoas são dotadas de palavra, mas não fazem o mesmo uso da linguagem.

No regime de justiça o uso da linguagem – propriedade exclusiva das pessoas - reconstitui os princípios de equivalência e as equivalências para "colocá-las em questão sob o aguilhão da crítica ou reafirmá-las por meio da justificação" (Boltanski, 1990: 113). Neste regime de disputa, as pessoas com as suas capacidades críticas questionam a má distribuição das coisas, tornando-se suas porta-vozes: "as pessoas nunca falam somente por si mesmas" (1990: 113), reivindicando que mudem de mãos. Deste modo as pessoas elevam-se ao nível da generalidade e ultrapassam a sua singularidade. Por intermédio das pessoas as coisas abandonam sua vocação para o silêncio (1990: 113).

No regime de violência nenhuma convenção nos liga uns aos outros, as pessoas são ignoradas naquilo de que são capazes e tratadas como coisas, não possuindo influência sobre as outras pessoas e sobre as coisas, senão contrapondo-lhes uma força de igual magnitude. Em situações de violência sob o imperativo das *provas de força* não há equivalência das pessoas com as coisas, estas "já não são coisas humanas, estabilizadas pela sua associação com os homens, mas seres naturais, forças da natureza" (Boltanski, 1990: 115), cujo poder é desconhecido e imprevisível. As pessoas perdem o controle das coisas e cada um faz-se força à sua maneira.

Segundo Boltanski, a um regime de disputa em justiça opõe um regime de paz na justeza (1990: 112), em que as equivalências estão ao serviço do uso que as pessoas fazem das coisas e podem ser representadas de forma tácita porque as coisas estão presentes no meio dos homens. As relações sobre o estado das coisas servem para estabilizar as ações de acordo com convenções previamente estabelecidas. Boltanski considera que as pessoas não fazem uso da linguagem para pôr em questão as equivalências, pois os relatórios sobre o estado de coisas tem um caráter local e não visam reconstituir as situações (1990: 111).

A um regime de disputa na violência, Boltanski opõe um regime de paz no amor (encarado como *ágape* de acordo com a teologia cristã), sem equivalências. A palavra

não é utilizada pelas pessoas para refletir sobre o amor que as liga obstinadamente no presente, pois elas estão num estado de despreocupação que inibe as previsões e não questionam a continuidade do sentimento. Amar não depende da vontade de amar do outro, mas do ideal de dar ao próximo gratuitamente sem exigir recompensa. Este regime realiza as pessoas enquanto tais e nele as coisas aparecem como subordinadas (Boltanski, 1990: 114).

Boltanski concebe uma ontologia assente na plasticidade dos atores e na coexistência de diferentes lógicas de ação na prática social, pois como "não há situação, por estabilizada que seja na aparência, que não ofereça a possibilidade de aceder a um regime que não seja aquele no qual parecem intervir" (1990: 223), é possível pensar a passagem das pessoas entre os regimes, segundo sequências de curta duração, motivada pelo confronto emotivo com outra pessoa instalada num outro regime. "A indignação é a interface entre a justiça e a violência, como o reconhecimento é a interface entre o amor e a justiça" (1990: 121). Não cabe no âmbito deste trabalho o desenvolvimento desta análise, mas podemos dizer, por exemplo, que a passagem do regime de amor ao regime de justiça dá-se quando alguém se recusa a receber a dádiva. Já a passagem da justiça ao amor, ocorre quando a disseminação do amor faz esquecer a equivalência dos objetos e centra a atenção no que as pessoas têm de singular.

2.1.2.4 Bourdieu e Boltanski: antíteses e possibilidades de diálogo.

Boltanski, assim como outros sociólogos formados por Bourdieu, parece ter dificuldade em travar um verdadeiro diálogo científico com o "mestre" - tanto que construiu a sociologia da crítica em oposição explícita à sociologia crítica -, manifestando com este afastamento intelectual a intenção de "matar o rei". A viragem pragmática protagonizada principalmente por Boltanski põe, portanto, a descoberto as antíteses com a teoria crítica desenvolvida na linha da Escola de Frankfurt, rompendo com "a tradição social determinista (…) para reintroduzir «liberdade» no frio mundo sociológico" (Godechot, 2009: 194), contra os efeitos da dominação, da violência simbólica e da reprodução social.

O teor de ambas as teorias evidencia diferenças epistemológicas e metodológicas, pois a sociologia da crítica "em contraste com a subestimação das capacidades reflexivas dos atores e a superestimação do conhecimento sociológico (…) características do modelo da ciência social crítica" (Celikates, 2012: 34), valoriza a reflexividade dos atores e rejeita a rutura com a sua autocompreensão da realidade social.

Com efeito, a teoria social crítica assente num enquadramento bachelardiano, tem como pressuposto epistemológico, por um lado, a assimetria entre os atores sociais e o cientista social, por outro lado, a rutura entre o ponto de vista objetivo da ciência e o ponto de vista superficial, ingénuo e subjetivo do senso comum. Tem por isso, como imperativo metodológico, na linha durkheimiano-marxista, lutar pela construção do facto científico contra a ideologia e a ilusão do senso comum.

Anotemos os fundamentos desta postura: a crítica epistemológica bourdieuniana, filha do *criticismo* kantiano, visa explicar como os indivíduos participam naturalmente no círculo vicioso da reprodução da estrutura social, ao caírem no não reconhecimento sistemático dos seus interesses e da sua situação objetiva, porque sendo reféns da *doxa* "não sabem o que estão fazendo, mas também não compreendem, nem podem compreender, o quanto o que eles estão fazendo e pensando contribui para a reprodução da ordem social" (Celikates, 2012: 31), visto serem incapazes de distanciar-se da prática social em que vivem imersos. São prisioneiros de uma ideologia que para tal contribui, resultante da interiorização de práticas sociais, promovida pela educação. Daqui resulta o *habitus* capaz de imprimir a certeza aos indivíduos do caráter apropriado das suas condutas e práticas, condicionando-as e impondo limites à crítica e à reflexão.

Esta falsa consciência só pode ser diagnosticada nas suas formas, fora do contexto ideológico, pela ciência social crítica, dotada de um ponto de vista externo, macrossociológico, epistemologicamente privilegiado para compreender e identificar a ideologia e perceber, com base numa análise objetiva, a influência dos mecanismos de reprodução social. Os indivíduos não o podem fazer porque são cúmplices na sua própria dominação ao pensarem de acordo com o "adestramento" a que se submetem pelo *habitus*, reprodutor das estruturas sociais. Mas o cientista social "porque renuncia às ilusões dos atores – e às suas próprias ilusões quando ele mesmo não é outra coisa senão um ator –, pode adquirir um ascendente sobre a realidade e desvelar a sua verdade" (Boltanski, 1990: 40) numa perspetiva superior à dos atores e cuja validade não depende da conformidade com eles. Verifica-se assim a aceitação do princípio determinista da "não transparência dos factos sociais", segundo o qual os factos (ações e interações) da vida dos indivíduos, empiricamente observados, devem ser explicados pelas suas causas profundas e não pela sua consciência destes.

Boltanski na sua sociologia da crítica reconhece, opondo-se a Bourdieu, que tomar como objeto o próprio trabalho crítico dos atores é atender a exterioridade que define a crítica para "reconstituir, da maneira mais completa possível o espaço crítico, dentro do qual se trava e se joga o caso" (Boltanski, 1990: 56), pois é o homem que faz a

"sociedade" usando as suas competências reflexivas para tomar posição, julgar, denunciar as injustiças, criticar, prestar contas em nome de ideais e de grandes princípios. Não se trata aqui de renunciar ao apoio do laboratório e a manter a assimetria entre o sociólogo e os atores sociais (Boltanski, 1990: 57), mas de colocar em causa a distância enfatizada pela sociologia "clássica" entre a realidade acessível à ciência e a realidade vivida pelos atores, tomando a sério a importância dos argumentos dos atores e "aquilo de que as pessoas são capazes" para construir a interpretação sociológica da realidade, a partir de uma crítica social de índole ideológica, inspirada nas tradições da filosofia moral e política[22] e fundada na "existência de várias *cidades* que permitem essa desvinculação da situação presente" (Boltanski, 1990: 55), revelando a capacidade metafísica dos atores.

Do ponto de vista epistemológico, Boltanski apesar de defender a continuidade entre a ciência e o senso comum, à semelhança, por exemplo, de Karl Popper, reconhecendo aos atores sociais as mesmas competências críticas dos cientistas sociais, mantém a assimetria entre ambos, pois estes últimos como profissionais exteriores às situações de disputa que investigam, não estão subjugados ao interesse de julgar e tem ao seu dispor mais recursos para o fazer, do que cada um dos atores separadamente, embora renunciem a apresentar a sua versão com a intenção de ficar com a última palavra. Notemos então que o rompimento com os pressupostos da sociologia crítica não significa a impossibilidade de uma contribuição da sociologia à crítica social, é antes uma posição metodológica, que coloca em suspensão a atitude crítica do sociólogo para melhor compreender os atos críticos da vida quotidiana (Boltanski, 2004) e dar dignidade às outras formas de críticas, empregadas pelas pessoas no curso normal da vida social.

Enquanto a sociologia crítica, construída sobre "a constelação fenomenológica, a dialética e a estruturalista" (Vandenbergue, 2006: 317), se afirma como uma sociologia da dominação e da explicação, cujo interesse se vira para: o passado e o futuro, as estruturas materiais e o sistema social, os atores e os agentes; a sociologia da crítica elaborada "na encruzilhada da hermenêutica e da fenomenologia, do pragmatismo e do interacionismo simbólico, da teoria dos atos de linguagem e da etnometodologia" (2006:

[22] Segundo Vandenbergue (2006: 318-321) são quatro essas tradições: a tradição racionalista da "invenção" (Kant/J.Rawls), segundo a qual a teoria crítica dita os procedimentos normativos de onde são inferidos os critérios de julgamento, independentemente do contexto socio-histórico; a tradição romântica da "interpretação" (M. Walzer e C. Taylor): a teoria crítica apoia-se nas normas e valores existentes numa comunidade; a tradição hegeliana da "reconstrução" (Escola de Frankfurt): os critérios de julgamento fornecem padrões para uma "crítica imanente", pois incorporam as instituições existentes; a tradição cética da "desconstrução" (Nietzsche, Foucault e Deleuze): a visão normativa da sociedade é repressiva, conduzindo à exclusão e dominação.

331), apresenta-se como uma sociologia da justificação e da interpretação/compreensão, atenta às situações presentes, às estruturas ideais, às ações e práticas, aos momentos críticos de homens e mulheres.

Se a primeira desenvolve uma visão determinista e materialista das estruturas sociais, que minimiza o livre-arbítrio dos indivíduos, a segunda promove a reconciliação com a razão prática e com a autonomia/liberdade, tornando-se "indiferente às determinantes sociais (classe, idade, género), focando-se na moralidade dos atores" (Godechot, 2009: 194-195) e nas convenções normativas por eles elaboradas para ajuizarem a correção das suas ações e práticas. A sociologia crítica deprecia as práticas e concebe-as como fenómenos secundários e acessórios das estruturas, concomitantemente a sociologia da crítica eleva as práticas, conferindo-lhes dignidade metafísica ao reportá-las a um corpo político suscetível de estabelecer equivalências entre as pessoas.

A sociologia crítica assumiu a crítica política da dominação ou das relações vigentes na estrutura societária e reduziu os indivíduos à condição de agentes alienados e incapazes. Abandonou o ideal de neutralidade axiológica e tomou para si o monopólio da crítica, renegando as resistências dos atores sociais às suas elaborações teóricas. Contudo, "pode ser considerada uma formalização exemplar do sentido crítico ordinário" (Vandenbergue, 2006: 330), fornecendo "aos atores sociais informações sinóticas e instrumentos gráficos e analíticos de totalização da ordem social" (Corrêa: 2010: 590) para desvelar realidades ocultas e desiguais.

A sociologia da crítica dotou os atores de reflexividade, reconheceu o seu sentido de justiça em situações de disputa que exigiam justificar e criticar ações, e, portanto, aquilo de que são capazes, mas ao imergir no pragmatismo situacionista perdeu a capacidade de colocar a realidade em causa, deixando aos atores todo o trabalho de criticar e ao cientista social o trabalho de fazer uma interpretação da interpretação sem fazer uso de um ponto de vista mais forte. Esta sociologia parece, por conseguinte, excluir a possibilidade de uma distribuição desigual da capacidade de distanciamento própria do contexto e de envolvimento com a crítica, pondo de lado a questão do poder e da hegemonia de determinados discursos, não se questionando sobre as condições sociais objetivas (pluralidade de regimes ou práticas sociais de justificação) que fundam o exercício e formação das capacidades reflexivas e críticas dos atores sociais, cujo bloqueio por obstáculos materiais e simbólicos os pode impedir de ver determinado regime de justificação como inadequado a uma situação e de rejeitá-lo. Como reconheceu Boltanski (2009) recentemente, isto deriva da tendência realista dos atores

para ignorarem as condições que não os afetam ou porque não as sentem como injustas ou porque não as interpretam bem, o que compromete a relevância prática de uma teoria social. Assim, como as práticas quotidianas de crítica e a autoridade epistémica reconhecida aos atores não estão imunes a serem colocadas em causa, a sociologia da crítica não pode furtar-se ao trabalho de fornecer aos atores teorias metacríticas de justificação.

De facto, a sociologia deve fornecer aos atores os instrumentos/recursos de que estes necessitam para solidificar a justificação, não descartando a abordagem da teoria bourdieuniana, e, deve ao mesmo tempo, à semelhança do que fez Boltanski, incorporar a pluralidade dos regimes de justificação das ações e reconhecer a plasticidade dos atores refletida na flexibilidade da passagem entre aqueles, aceitando as suas capacidades críticas e reflexivas, indispensáveis ao constante renegociar das regras do jogo social e à coordenação de ações, sendo que a crítica é ela própria justificada pela incerteza do mundo. "A tarefa crítica e emancipatória da teoria social está, portanto, em identificar, analisar e criticar, no contexto de um discurso envolvendo os afetados, as condições sociais que impedem ou bloqueiam a formação ou exercício das suas capacidades reflexivas" (Celikates, 2012: 40), diagnosticando os défices estruturais de reflexividade que distorcem o processo social e não em abandonar as autocompreensões dos atores por revelarem um senso comum encarado com ceticismo pela teoria crítica.

Face a isto defendemos que é necessário reintroduzir o ponto de vista da teoria crítica e unir ambas as sociologias, *pois se entre elas* "há uma incompatibilidade na superfície, mas é essa a tese de Boltanski, há uma solidariedade de fundo" (Corrêa, 2010: 589) ou em outras palavras há "um clima de família", porquanto uma teoria crítica da sociedade deverá reunir a reflexão epistemológica dos seus pressupostos - indagando sobre as condições de possibilidade da crítica - à crítica social das injustiças (ocorridas no âmbito das instituições que configuram a realidade concreta), de pendor ideológico, recorrendo a uma atividade hermenêutica e de diálogo entre os atores sociais e os teóricos críticos.

Com efeito, se na sua fase de rutura com Bourdieu, Boltanski enfatizou as consequências teórico-práticas da pragmática, na recente fase de articulação mútua levada a cabo pelo próprio na obra *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation,* o autor destaca o papel da semântica e da hermenêutica na análise da ação social, fazendo o balanço das probidades e dos defeitos de ambos os estilos de fazer sociologia, *pelo que certamente recusaria o parafraseador epíteto* "rei morto, rei posto?", que afinal não se confirma. Com vista a tal articulação, reveladora de uma reaproximação ao

"mestre", Boltanski reflete "a propósito do que confere à realidade os seus contornos e o que a coloca em jogo, que são respetivamente a instituição e a crítica" (Corrêa, 2010: 591). Questionando o desnível que se verifica entre os ideais normativos e a realidade concreta, Boltanski em vez de insistir no conceito de *cité* assinala o papel basilar das instituições e dos seus dispositivos para consolidar a ordem social e manter a identidade dos atores, apesar da heterogeneidade das situações pelas quais passam ao longo do tempo.

Porém, como as instituições não estão a salvo do referido desnível, há um deslocar de uma análise positiva para uma posição normativa: não é só o que a estrutura da moralidade é, mas também o que deve ser (Godechot, 2009: 195) o alvo de interesse. Esta direção desvela a contradição hermenêutica inerente às instituições, que, segundo Boltanski (2009), reside no facto de estas darem sentido e estabilidade à realidade, e, simultaneamente, os usos pragmáticos que delas fazem os sujeitos abrirem espaço à desestabilização da crítica. A função positiva da crítica social sai assim reforçada, no combate à dominação e na abertura a outros mundos.

2.2 O impacto das políticas educativas nos docentes: a luta pelo reconhecimento e a vida quotidiana na escola

As transformações profundas que atravessam hoje a sociedade, geradas sob os impactos da reconfiguração do mundo a partir da segunda metade do século XX, influem no mundo do trabalho nas dinâmicas intersubjetivas e sociais de reconhecimento, na autorrealização, na afirmação social de direitos e na procura da justiça. Assim, a compreensão da importância do fator humano como polo de atuação da classe social dos docentes é relevante para a compreensão dos impactos das políticas educativas adotadas pelos governos em relação à mesma. Para penetrar nas circunstâncias produzidas pelas políticas específicas inerentes à carreira docente em Portugal, optámos por abordar o conceito de reconhecimento social na sua dimensão política, associada à luta por direitos na dialética indivíduos-comunidade e ao atual sentimento de injustiça/desconforto expresso pela categoria social dos professores.

No que se refere aos professores, trata-se do seu reconhecimento enquanto trabalhadores essenciais do Estado ao serviço da educação, na busca de uma nova posição social, de novas condições para as suas relações sociais, de convivência e de trabalho, expressas em reivindicações pela dignidade e equidade, perante a injustiça da diminuição do seu estatuto social. De facto, é a desvalorização social dos professores que conduz à sua vulnerabilidade perante as injustiças no trabalho, inerentes à

precariedade das instituições atuais. Tal vulnerabilidade está patente nos sintomas de *burnout* que hoje acometem muitos dos docentes, devido às exigentes condições de trabalho em que vivem a sua demanda social pela educação dos jovens, pois este não se esgota no horário escolar e envolve um compromisso contínuo com a profissão.

A reflexão de Axel Honneth[23], destacado representante da terceira geração da Escola de Frankfurt, em torno da trama do reconhecimento intersubjetivo, sobre a gramática moral dos conflitos sociais originados em experiências de desrespeito social e ataques à identidade pessoal e coletiva, podem elucidar-nos sobre o importante papel da teoria crítica na análise das relações sociais, em especial na esfera do trabalho como fator de integração social regulado por normas morais.

Outro contributo para a análise das relações interprofissionais dos docentes, que consideramos interessante, é dado por Bryan Turner. Este autor, ao assinalar a vulnerabilidade do ser humano e a precariedade das instituições na atualidade, funda uma conceção universalista dos direitos humanos, compatível com a busca da justiça e do respeito, subjacente à lógica da luta pelo reconhecimento social ocasionada por fatores que comprometem a autorrealização do indivíduo, neste caso concreto do professor. Assim sendo, não será exagerado dizer que os sinais de vulnerabilidade nestes profissionais têm de ser discutidos e deviam preocupar os políticos e a sociedade.

2.2.1 A teoria do reconhecimento de Axel Honneth

Atendendo aos impactos da triologia globalização, neoliberalismo e educação na atividade/situação profissional dos docentes, equacionados no primeiro capítulo deste trabalho, a teoria crítica de Honneth revela-se interessante como base para a

[23] A teoria crítica do reconhecimento de Axel Honneth foi construída em oposição à teoria crítica de Habermas e sob a influência de autores como Hegel, Winnicott, T. H. Marshall, E. P. Thompson e Barrington Moore. A teoria de Axel Honneth foi desenvolvida em quatro momentos distintos. No primeiro, o autor procura mostrar as insuficiências da versão da teoria crítica da sociedade explicativa da integração social, patente nos modelos de Horkheimer, Adorno, Foucault e Habermas, responsáveis por aquilo a que chama de *"défice sociológico da teoria crítica"*. Num segundo momento, Honneth sendo herdeiro da teoria habermasiana,[23] procura aprofundar a conceção de intersubjetividade social, na qual as instituições estão inseridas, dando relevância à atividade quotidiana. Recorre para tal ao conceito hegeliano de *luta por reconhecimento,*[23] procurando mostrar que uma teoria crítica da sociedade deveria estar preocupada em interpretar a sociedade a partir de uma única categoria, isto é, a do *reconhecimento* (Saavedra, 2007:101), por forma a explicar as mudanças sociais.

Na terceira fase da construção da sua teoria, marcada pelo debate com Nancy Fraser (Saavedra & Sobottka: 2009:394), Honneth corrige dois pontos da mesma: deixa de tratar as esferas do reconhecimento como dimensões ontológicas do desenvolvimento da personalidade, para vê-las como esferas *sociais,* contextualizadas historicamente. Numa ulterior fase de desenvolvimento da sua teoria, o autor concebe uma dimensão existencial das esferas do reconhecimento.

compreensão do sentimento de desvalorização do estatuto socioprofissional dos docentes, conducente à sua luta individual e coletiva por reconhecimento e contra a perda de direitos profissionais adquiridos ao longo do tempo. A procura destes profissionais pela valorização é um fator de motivação para a qualidade educacional.

Esta teoria de Honneth é muito promissora para a compreensão dos movimentos sociais contemporâneos no mundo do trabalho, hoje marcado por um cenário de crise, pois as questões que lhes são inerentes devem ser entendidas a partir de uma noção ampliada de justiça social a ser efetivada por atitudes de reconhecimento (Arcanjo, 2010:76). O valor atribuído a um setor de trabalho, como é o caso da docência, está intimamente relacionado com as suas condições de exercício profissional, porque são as situações vividas que geram o valor e reconhecimento social do papel central dos professores nos processos educativos. Temos aqui alguns problemas, dado que as exigências a que os professores estão hoje sujeitos, devido às demandas oriundas do movimento da sociedade contemporânea, não correspondem a uma situação de trabalho favorável, com perspetivas condizentes de entrada/progressão na carreira, formação contínua, volume de afazeres, avaliação de desempenho, salário e acesso à reforma.

De facto, a autorrealização da pessoa que desempenha um trabalho, como acontece com os professores, depende da forma como a sua identidade pessoal e social é confirmada ou negada nas relações interprofissionais e sociais, segundo padrões de reconhecimento da qualidade do trabalho e da contribuição prestada ao bem comum. O respeito pela condição de trabalhador é uma atividade prática de reconhecimento, que evidencia a importância da regulação do mundo do trabalho por postulados morais e por medidas de estima imateriais, que apelam à relevância dos direitos humanos.

Ora, sabendo que a atuação dos professores no seu trabalho, na situação profissional que hoje vivem, é atribuída pelos sistemas educativos e pelas instituições educacionais à sua capacitação isolada, como se estivessem "descolados" das circunstâncias do contexto sociocultural-histório e interpessoal que os constituem como sujeitos, a consequência é a sua responsabilização individual pela qualidade do ensino e da educação nacional. Logo a crise da identidade profissional dos docentes está naturalmente ligada a razões inerentes à desvalorização destes profissionais, que põem em causa a qualidade da execução do seu trabalho, aquando das mudanças impostas pelo curso reformador das políticas educativas.

Na obra *Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais,* considerada como o marco de uma segunda fase da sua teoria, Honneth mostra como os indivíduos e grupos se inserem na sociedade atual por intermédio de uma luta por

reconhecimento intersubjetivo. Propõe uma conceção crítico-normativa de toda a eticidade, constituída por valores e obrigações intersubjetivas, a partir da luta por reconhecimento em diferentes esferas de interação na vida: o âmbito privado do amor, as relações jurídicas e o direito, a solidariedade/estima social.

Honneth sustenta que o nível do reconhecimento do amor [24] adstrito à dedicação emocional, é o núcleo estrutural de toda a eticidade (*idem, ibid*.:148). Assim, este tipo de reconhecimento é responsável não só pelo desenvolvimento do *autorrespeito*, mas também pela autonomia necessária à participação na vida pública (*idem, ibid*.:148), para os projetos de autorrealização pessoal e para a conservação da identidade, formada na eticidade pela socialização.

À análise das relações jurídicas (direitos), segunda esfera de reconhecimento, subjazem duas perguntas: (1) Qual é o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito? (2) Como é possível que uma pessoa desenvolva a consciência de ser sujeito de direito? A estratégia utilizada por Honneth consiste em afirmar que o reconhecimento recíproco na esfera do direito, mantendo como referências Hegel e Mead, implica que apenas podemos atingir uma compreensão de nós próprios enquanto titulares de direitos, se inversamente possuirmos um saber sobre que obrigações normativas devemos observar perante o outro (*idem, ibid*.:148) ou perante os outros membros da comunidade enquanto pessoas jurídicas titulares de direitos. E acrescenta que é o conhecimento das normas sociais que estão na base da distribuição legítima de direitos e deveres numa comunidade "que garante o provimento social de algumas das nossas reivindicações" (Honneth, 2011:148), tornando-nos, por conseguinte, seguros do cumprimento social de algumas das nossas pretensões.

Honneth considera que os atores sociais só conseguem desenvolver a consciência de que são pessoas de direito, e agir consequentemente, quando na Época Moderna surgiu uma forma de proteção jurídica contra a invasão da esfera da liberdade e a oportunidade juridicamente garantida de participação na formação pública da vontade

[24] O reconhecimento do amor, parte das categorias de *dependência absoluta* e de *relativa independência,* extraídas da teoria psicológica de D. Winnicott, cujos trabalhos são redigidos a partir da perspetiva de um pediatra de orientação psicanalítica (Honneth, 2011:135). Tais categorias designam, respetivamente, a fase inicial do desenvolvimento infantil, na qual a mãe e o bebé se encontram num estado de relação simbiótica e de indiferenciação; e a fase de autonomia em que a criança estabelece a ligação afetiva com a mãe, reconhecendo-a não mais como uma parte do seu mundo subjetivo, mas como alguém independente, com direitos próprios. Os elos entre a fase de fusão e de separação são a "destruição" e os "fenómenos de transição". Este processo, que não cabe escamotear no âmbito deste trabalho, é essencial para uma nova capacidade da criança: a *autoconfiança*, sinal da relação bem sucedida entre mãe e filho e modelo de interação, cuja repetição amadurecida a nível da vida adulta é um indicador de que as ligações afetivas a outras pessoas tiveram sucesso (idem, ibid.:143).

(*idem, ibid*.:160), que só pode ser usada se existir um mínimo de bens materiais para a sobrevivência. Na época moderna, os direitos individuais competem a todo o homem livre independentemente do grau de estima social. Este novo caráter do reconhecimento jurídico pressupõe o respeito universal por todo o ser humano como "fim em si mesmo" e o "respeito social" que valoriza os contributos individuais socialmente relevantes. Assim sendo, o reconhecimento recíproco como pessoas jurídicas implica não só as capacidades abstratas de orientação moral, mas também a necessária medida de nível de vida social para uma existência digna (*idem, ibid*.:160), isto é, a esfera do reconhecimento jurídico cria as condições que permitem ao sujeito desenvolver *autorrespeito.*

A terceira esfera do reconhecimento deveria ser vista, então, como um meio social a partir do qual as propriedades diferenciais dos seres humanos venham à tona de forma genérica, vinculativa e intersubjetiva (Honneth, 2011:166), desenvolvendo a autoestima do indivíduo pelo seu reconhecimento social, ou seja, a confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas pelos membros da comunidade.

Através das análises da sociologia no século XX, percebemos a transformação da dinâmica da estima social, em que se foi passando do critério da honra ao da reputação e prestígio e deste ao de *status* social. Por isso, hoje esta dinâmica não se limita ao reconhecimento das realizações individuais, implicando chamar a atenção da esfera pública para a importância social de grupos. Logo, a estima social passa pela solidariedade que se aplica na experiência de circunstâncias difíceis vividas por grupos, estando associada ao pressuposto de relações sociais de valorização simétrica entre sujeitos individualizados (autónomos). (…) Simétrico diz respeito à oportunidade que cada indivíduo tem de se experienciar como valioso para a sociedade nas suas próprias prestações e capacidades (*idem, ibid*.:176), significando que os atores sociais adquirem a possibilidade de vivenciarem o reconhecimento das suas capacidades numa sociedade não-coletivista.

2.2.1.1 A luta por reconhecimento e o trabalho dos professores

À experiência do reconhecimento social corresponde sempre uma forma positiva de *autorrelacionamento,* adquirida intersubjetivamente. A autorrealização do indivíduo depende da possibilidade de adquirir autoconfiança, na experiência do amor, autorrespeito, na experiência do direito, e autoestima, na experiência de solidariedade. Logo a luta individual pelo reconhecimento, ancorada em aspetos afetivos e motivacionais, deriva das experiências de desrespeito destas três formas de

reconhecimento, gerando sintomas de patologias, como sinais corporais do sofrimento físico e psíquico, sentimentos de revolta pelas injustiças sociais e pela desvalorização social de capacidades.

Para tornar a sua teoria plausível, Honneth concebe para cada esfera de relação de reconhecimento um equivalente negativo, com o qual a experiência de desrespeito possa ser esclarecida. As formas de desrespeito são as seguintes: os *maus tratos* e *violação,* na esfera do amor, a *privação de direitos* e a *exclusão*, na esfera do direito, a *degradação* e a *ofensa*, na esfera da solidariedade. Nestas formas de desrespeito os componentes da personalidade atacados são, respetivamente, a integridade física e psíquica, a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica e os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores. [25]

A passagem progressiva destas três formas de reconhecimento, apenas inteligíveis enquanto tipos de um e mesmo modelo de socialização (Honneth, 2011:148), explica a origem das tensões sociais e as motivações morais dos conflitos (Salvadori, 2011: 190), e, portanto, a evolução moral da sociedade. De facto, as mudanças sociais ocorrem devido às experiências de desrespeito decorrentes da violação de expectativas normativas, que vão desde a luta pela posse da propriedade até à pretensão do indivíduo de ser reconhecido intersubjetivamente pela sua identidade (*idem, ibid.:*191). Quando o desrespeito resulta de circunstâncias e procedimentos com relevância para o modo como compreendemos a vida social e expressa a visão de uma comunidade, dá-se a mobilização política que enceta a luta pelo reconhecimento, gerando condições para a mudança social. Esta é lógica subjacente aos movimentos coletivos, como por exemplo os que reúnem professores em luta pelos seus direitos.

Por fim, através de uma análise crítica dos estudos históricos de E. P. Thompson e Barrington Moore, Honneth procura mostrar que por detrás dos acontecimentos históricos há um processo de desenvolvimento moral que somente se deixa explicar a partir da lógica da ampliação das relações de reconhecimento. O modelo da luta por reconhecimento deve, portanto, cumprir duas tarefas: (1) ser um modelo de interpretação do surgimento das lutas sociais e (2) do processo de desenvolvimento moral. Só então esse modelo estará em condições de realizar uma ordenação sistemática dos fenómenos históricos e sociais, que sem esse modelo permaneceriam amorfos. O modelo da luta por reconhecimento explicita uma semântica subcultural, na qual as experiências de injustiça

[25] Cf. Quadro da estrutura de relações sociais de reconhecimento (Honneth, 2011:177).

encontram uma linguagem comum, que indiretamente oferece a possibilidade de uma ampliação das formas de reconhecimento.

Honneth assinala a tendência de retirada do mundo do trabalho do âmago das discussões da teoria crítica social, afastando-se das relações reais de trabalho estruturadas pelas forças globalizantes do mercado capitalista de trabalho. Isto porque nos últimos duzentos anos o desenvolvimento da organização do trabalho na indústria e a terciarização dos postos de trabalho gerou a desilusão face aos intentos utópicos de humanização e emancipação neste âmbito da atividade social. Assim, as necessidades de todos aqueles que não apenas temem pelo seu posto de trabalho, mas também pela qualidade dele, não encontram ressonância no vocabulário de uma teoria crítica da sociedade (Honneth, 2008:48). Mas hoje, o estigma social do desemprego, as relações precárias de trabalho, a tendência de retorno a um trabalho desprotegido, num mundo em que a identidade das pessoas é marcada pelo processo organizado de trabalho, evidencia o seu inegável mal-estar e vulnerabilidade, enfatizando a importância de reaproximar a teoria crítica social deste âmbito.

A proposta de Honneth, que retoma as propostas de Hegel e Durkheim,[26] passa por conceber o trabalho como dimensão da vida social, dotada de características morais internas e não como um espaço neutro, de interesses autorregulados por mecanismos de mercado, de indiferença e de reações de apatia estratégica. Honneth ao incluir a categoria do trabalho na teoria crítica social faz uma tentativa de explorar as suas categorias morais internas com lastro em pressupostos normativos que tomam por base o trabalho tal como se apresenta na sociedade atual. Por isso, distingue entre uma crítica externa e uma crítica imanente para o propósito de uma crítica das relações de trabalho existentes (*idem, ibid*.:48). A primeira baseia-se normativamente em formas de atividade distantes do modelo capitalista como um todo, incluindo por exemplo as propostas de libertação do trabalho. A segunda implica que o trabalho esteja inserido nas estruturas de reprodução social e seja ligado às condições de reconhecimento inerentes à troca social.

Contudo, na sociedade pós-industrial, em que o valor do trabalho exige o conhecimento, as condições de reconhecimento nem sempre são ideais, quer porque há profissões socialmente desqualificadas quer porque, em certos casos, o trabalhador é

[26] Embora não caiba no âmbito deste ensaio desenvolvê-las, podemos dizer que em Hegel o trabalho surge como forma de obter reconhecimento e de relação com o outro para garantir a subsistência, o bem-estar e a existência de cada um e de todos, devendo as relações de trabalho ter uma base normativa. Os postulados morais subjacentes ao funcionamento do trabalho na organização capitalista ditam que as realizações dos sujeitos sejam tomadas como significativas para o bem comum e não apenas remuneradas. Durkheim vai mais além e assinala a importância da solidariedade, da justiça e da equidade nas relações de trabalho (Arcanjo, 2010).

visto como dispensável por ter uma tarefa descartável. No sector da educação, quando os órgãos superiores e a própria comunicação social, querem fazer passar a ideia de que o professor não faz a diferença na aprendizagem dos alunos, é um pouco isto que se passa. Logo, as injustiças que minam o mundo do trabalho dos docentes manifestam-se em formas rotineiras de desrespeito e não-reconhecimento, resultantes de situações que geram privação de direitos e ataques à dignidade das pessoas, conduzindo-as à luta pelo reconhecimento.

Segundo Honneth a reificação ou tratamento das pessoas como uma "coisa" ou "algo" despido de quaisquer características ou habilidades humanas (Honneth, 2008a:70), sinal do "esquecimento do reconhecimento", é um erro que afeta as condições elementares "que estão na própria base do nosso discurso sobre a moral" (*idem, ibid*.:70). Esta só é barrada quando a pessoa é tratada como sujeito de direito, cuja dignidade lhe confere intrinsecamente proteção e respeito.

2.2.2 A teoria sociológica geral da vida quotidiana de Bryan Turner

Pensamos que esta reflexão sobre as atuais condições de trabalho dos professores, inerentes ao alargamento de funções que estes enfrentam e à crise da escola de massas, que geram a luta por reconhecimento, possa ser fecundada com o recurso à teoria sociológica geral da vida quotidiana do sociólogo inglês Bryan S. Turner.

A teoria sociológica geral da vida quotidiana de Bryan Turner é alicerçada em argumentos que enfatizam a fragilidade ontológica do ser humano, a precariedade das instituições sociais criadas para a colmatar e a interdependência social, fruto de ambas. Sendo uma tentativa de desenvolver uma versão contemporânea da teoria hobbesiana do contrato social, como o próprio autor afirma,[27] que visa fundar uma justificação universalista dos direitos humanos, como sistema de proteção contra a fragilidade e precariedade social (Turner, 2001:7) e como manifestações institucionais da nossa dependência (global) (*idem, ibid*.:11), podemos afirmar que haure os seus fundamentos das conceções advindas da teoria do *direito natural.*[28]

[27] Cf. Turner; 2001: 7 e 17.

[28] A doutrina do Direito natural é caracterizada por um dualismo fundamental de Direito positivo e Direito natural. Acima do Direito positivo, imperfeito, criado pelo homem, existe um Direito natural, perfeito (porque absolutamente justo), estabelecido por uma autoridade divina. Consequentemente, o Direito positivo é justificado e válido apenas na medida em que corresponda ao Direito natural (Kelsen, 1998:11). Contudo, o direito para Hobbes, sendo ele defensor do contratualismo, não tem nem pode ter senão uma fonte: o estado, isto é, o poder, ou seja, a ordem, a expressão da vontade. Direito natural, direito racional, reflexos da razão, não são, para Hobbes, direito. O direito é a lei posta (direito positivo), sendo que os direitos fundamentais nascem e desenvolvem-se com as Constituições nas quais foram reconhecidos e assegurados.

No alicerce da retórica de Turner sobre direitos humanos existe a premissa de que a natureza humana é vulnerável e frágil, cujos indicadores são o sofrimento e a dor resultantes da desvalorização da pessoa como consequência de acidente, aflição ou tortura (*idem,ibid*.:22). Ora, em nosso entender, é esta desvalorização que indicia o desrespeito pela integridade social e dignidade do ser humano, como ocorre com os professores, expondo a sua vulnerabilidade perante as injustiças no trabalho, inerentes à precariedade das instituições atuais, como é o caso da escola, em termos organizacionais e funcionais, conduzindo-o à luta pelo reconhecimento, de que fala Honneth, e a ações de defesa dos seus direitos enquanto trabalhador.

No entanto, a garantia de direitos não é a totalidade do reconhecimento uma vez que os sujeitos necessitam de ser estimados pelo seu contributo social específico, particularmente no caso dos professores, na educação dos jovens. Estes factos estão patentes no atual mundo do trabalho em geral, e especificamente no mundo do trabalho docente nas escolas, onde os novos modos de gestão e de avaliação individual do desempenho afetam a psicodinâmica do reconhecimento no trabalho[29] e criam situações que conduzem ao sofrimento, muitas vezes elidido pela invisibilidade e ilegitimidade social dos professores.

Bryan Turner pretendeu desenvolver uma teoria sociológica geral da vida quotidiana - servindo a mesma de fundação para uma teoria universalista dos direitos humanos - baseada em três processos: o *embodiment,*[30] a institucionalização e a interdependência social (Turner, 2001:11). Segundo Turner (2001) a sua tentativa de renovar a teoria sociológica baseia-se em três argumentos em relação dialética: (1) os seres humanos são ontologicamente frágeis e vulneráveis; (2) para compensar esta situação, são criadas instituições sociais (políticas, educacionais, familiares, eclesiásticas) que, sendo precárias, não podem fornecer um ambiente social seguro e de confiança; (3) a fragilidade e a precariedade produzem um mundo social interconectado e interdependente, que fornece os meios de apoio mútuo para fortalecer a nossa existência, criando simpatia e empatia, sem as quais não existiria vida social.

Turner funda esta sua teoria numa perspetiva neo-hobbesiana,[31] que fornece um modo de repensar a teoria do contrato social,[32] mas sem as limitações de uma noção

[29] Para uma análise da psicodinâmica do reconhecimento no trabalho, Cf. Dejours, C. e Florence B. (2010). *Suicídio e Trabalho: O que fazer?* Brasília: Paralelo 15.

[30] Palavra cuja tradução em português remete para palavras como personificação (representar sob a forma de pessoa), corporeidade (qualidade do que é corpóreo) ou incorporação (dar forma corpórea a). Optámos por mantê-la, por razões de fidedignidade, na língua original.

[31] No século XVII o filósofo T. Hobbes na obra *Leviatã* (1974) explanou os seus pontos de vista sobre a natureza humana como cooperação em interesse próprio e sobre a necessidade de

utilitária e individualista do mesmo, vista como cooperação em interesse próprio, afirmando a importância dos direitos humanos e sociais como expressões jurídicas de padrões básicos de solidariedade, cujas fundações estão na experiência comum de fragilidade e precariedade, por um lado, e na interconexão social, por outro.

A formulação ontológica não visa, portanto, constituir um paradigma individualista ou utilitarista, mas fornecer uma fundação para uma defesa normativa e sociológica dos direitos humanos como instituições protetoras (Turner, 2001: 17). Estas instituições têm de ser suficientemente poderosas para regular o espaço social, apresentando não intencionalmente uma ameaça aos seres humanos que instituem o estado através do contrato.

2.2.2.1 *Embodiment*, institucionalização e interconexão social

Segundo Turner (2001:12) para dar profundidade concetual ao modelo da fragilidade e precariedade é necessário desenvolver a sociologia do corpo e em particular a noção de *embodiment* como moldura de uma teoria social da ação. Adotando a noção do social como processo é importante não reificar o corpo e entender a noção de *embodiment* como efeito das práticas de corporização.

O conceito de *embodiment* possui múltiplas dimensões, tendo, de acordo com Turner, de ser colocado no núcleo de qualquer imagem adequada da vida social, pois é a fonte real da sociabilidade comum. Este processo, com aspetos complementares, é definido por Turner (2001:13) como conjunto de práticas corporais que produzem e dão ao corpo o seu lugar na vida diária, colocando os corpos particulares dentro do *habitus* social. Trata-se da "experiência vivida do corpo sensível e subjetivo e é, neste sentido, compatível com a discussão de Marx da prática nos Manuscritos de Paris e com a noção

governos e sociedades. Partindo do "estado de natureza" ou da ausência de qualquer ordem social estruturada, Hobbes assinala a ausência de uma autoridade superior à vontade individual e a existência de uma constante guerra de todos contra todos (*Bellum omnia omnes*). O desejo de acabar com a guerra dita a formação do contrato social, que institui uma autoridade que possa assegurar a paz interna e a defesa comum, à qual todos os membros devem render o suficiente da sua liberdade natural. Esta autoridade inquestionável, deveria ser o *Leviatã,* um soberano, quer seja um monarca ou uma assembleia (que pode até mesmo ser composta de todos, caso em que seria uma democracia).

[32] Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762) são os mais famosos filósofos do contratualismo ou das teorias sobre o contrato social. Os proponentes destas teorias visam postular, cada uma a seu modo, a origem legítima dos governos e, portanto, das obrigações políticas dos governados ou súbditos. Explicam assim como foi do interesse racional dos indivíduos abdicarem da liberdade que possuiriam no estado de natureza (onde as suas ações estariam limitadas apenas pelo seu poder e consciência) para obter os benefícios da ordem política e social. Nesse prisma, o contrato social seria um acordo mútuo entre os membros da sociedade, estabelecido com livre consentimento, pelo qual reconhecem a autoridade, igualmente sobre todos, de um conjunto de regras, de um regime político ou de um governante.

de *habitus*[33] e prática de P. Bourdieu" (Turner, 2001:13). A prática envolve a vida do corpo e os seus efeitos nas relações sociais. É a forma ativa do mundo vivido pelas práticas incorporadas.

O autor remete o conceito de *embodiment* para um projeto coletivo e não individual, que tem lugar na vida do mundo social constituído por atores sociais interconectados. Remete-o ainda para o processo de se tornar corpo e o projeto de fazer uma individualidade. O eu envolve um projeto corporal com um nexo social específico em que a sua continuidade depende da incorporação bem sucedida do *habitus* social e da memória coletiva.

2.2.2.2 Vulnerabilidade, precariedade e direitos humanos

Dotado de corpo como símbolo de identidade pessoal e social, estrutura de relacionamento com o meio e, portanto, objeto observável e modo de ser que torna possível a observação (*idem, ibid*.:14), o ser humano expõe, simultaneamente, a sua condição *bio-socio-cultural.* É um ser frágil e incompleto, como diria Nietzsche, um animal inacabado, que, devido à sua "privação instintiva" necessita de criar uma segunda natureza, isto é, a cultura expressa em relações sociais de dependência e em instituições, incluindo um sistema protetor de direitos.

Ao longo do ciclo de vida o desconforto existencial emerge desta tensão entre o corpo como experiência viva e o corpo objetivo. Assim, pensar, agir e sentir afiguram-se como atividades práticas que requerem a presença personificada e a intimidade entre o corpo e a alma, numa rejeição clara do dualismo cartesiano. Assim entendido, o ser humano incorpora a realidade social, sendo dotado de uma vulnerabilidade intrínseca, ou seja, de uma capacidade de abertura a feridas e de exposição a danos psicológicos e físicos (*idem, ibid*.:12). A vulnerabilidade é a habilidade de sofrer e não tanto a capacidade física para a dor, devido à abertura ao mundo e às experiências, exigida pela fragilidade que define o ser humano. O sofrimento é um seu indicador que permite a

[33] Segundo Bourdieu o *habitus* é "um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital […] que revela a disposição incorporada" (1996: 22) pelos indivíduos a partir das estruturas sob a forma de capacidades treinadas, influindo no seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-las e reproduzi-las, mesmo que nem sempre de modo consciente. Assim o *habitus* rompe com a dicotomia indivíduo e sociedade ao captar, como salienta Bourdieu, uma interiorização da exterioridade por parte dos agentes sociais, o que permite assinalar o caráter estruturante das estruturas sociais, denotando igualmente uma exteriorização da interioridade (2002: 163), pois tais disposições guiam os indivíduos nas suas respostas criativas aos obstáculos e exigências do meio social.

adesão a uma comunidade moral, gerando-lhe uma oposição que transcende épocas e culturas.

Estar ou ser vulnerável é sinal de se possuir uma estrutura de sentimentos e emoções que nos permitam orientar a passagem através da ordem social (Turner, 2001:12), sendo a base da simpatia para com os outros. Precisamos de ser vulneráveis para nos abrirmos a ameaças e perigos inerentes, como defendia Heidegger, à nossa condição de seres finitos, votados à doença, ao envelhecimento e à morte, e, assim podermos tomar ações evasivas, que em nosso entender possam evidenciar combate à resignação perante o absurdo da vida.[34]

A vulnerabilidade humana justifica a construção de instituições sociais que sirvam de ponte com o mundo físico, dando coerência, sentido e continuidade à vida. Estas instituições funcionam como *background* da ação social, sendo fundamentais para compensar a fragilidade ontológica que nos une a todos. Contudo, o processo de modernização das sociedades é também um processo de "de-institucionalização", cujo efeito é o de tornar esse *background* menos confiável, mais aberto à negociação, culturalmente menos encorpado, e cada vez mais objeto de reflexão (*idem, ibid*.:15).

Desde o colapso do comunismo e do avanço da globalização neoliberal, as ilustrações da precariedade institucional são muitas, evidenciando a instabilidade da economia e da política moderna através do *stress* organizacional, da corrupção corporativa, etc. Neste sentido, a vida moderna dessacralizou as instituições, cujas práticas não podem ser dadas como garantidas, tornando-se mais incerta, mais arriscada, subjetiva e contingente. É por isso notório o atual falhanço das instituições políticas e sociais na proteção dos interesses dos indivíduos, bem como a sua inabilidade para conciliá-los com os interesses coletivos e para lidarem com os problemas da equidade social. As consequências psicológicas destas mudanças são inegáveis, pois hoje as pessoas sentem fazer parte de uma "multidão solitária" e, à semelhança das instituições precárias em que vivem, têm personalidades fluidas e flexíveis, em que a falta de caráter corrói as relações sociais.

Segundo Turner (2001:18) a fragilidade do corpo humano e a precariedade das instituições sociais geram a interdependência entre as pessoas, fornecendo a base para uma teoria universalista dos direitos humanos, ancorada parcialmente na noção da ubiquidade da miséria humana (*idem, ibid*.:21). Podemos afirmar que os direitos

[34] Seguindo o ensejo do existencialismo ateu, na linguagem de Jean Paul Sartre ou de Albert Camus.

fundamentais[35], sendo a maior manifestação de justiça num ordenamento jurídico, garantem a segurança jurídica, seja por exigirem do Estado uma prestação positiva, seja por servirem de apoio contra arbitrariedades deste poder.

Contudo, o relativismo cultural é um obstáculo que torna difícil a defesa intelectual de padrões universais, granjeando mais simpatia por parte das ciências sociais. Um outro obstáculo é o facto de o corpo ser visto como socialmente construído e como tal não pode funcionar como fundação geral dos direitos humanos (Turner, 2001:19). Perante isto, diremos que o relativismo ao tolerar as diferenças culturais e não permitir contestar tradições e costumes, foi manipulado por governos autoritários para justificar formas de violência. Logo, segundo Turner, combatê-lo através de argumentos sociológicos e filosóficos, é parte de um programa político para defender a tradição dos direitos humanos e a sua validade universal (*idem, ibid*.:19).

Para os *universalistas*, como Turner, existe um conjunto de direitos mínimos herdados por todos os povos, situados acima das divergências culturais, devendo funcionar como bússola na elaboração das leis sobre direitos humanos. Estas regras elementares fornecem as diretrizes a serem prosseguidas para a proteção dos integrantes de uma sociedade. O resultado de se terem regras básicas estabelecidas para a defesa da dignidade do ser humano, por intermédio de um organismo internacional representativo de todas as nações, ou pelo menos a sua quase totalidade, como por exemplo, a ONU, seria não só a sua larga aceitação, mas também a sua vasta aplicabilidade entre os diversos povos. A conivência com eventuais gradações destes direitos, como defendem os paladinos do *relativismo cultural*, seria uma constante ameaça à sua efetiva proteção.

[35] A primeira geração dos direitos humanos - direitos individuais (liberdade de pensamento, de expressão, de circulação, política, religiosa), foi criada no século XVII, com a formulação da doutrina moderna sobre os direitos naturais. Subjaz ideologicamente à luta que culminou na criação do Estado Moderno e à transição do sistema feudal para o capitalismo. A segunda geração dos direitos humanos - os direitos coletivos ou difusos (saúde, educação, previdência e assistência social, lazer, trabalho, segurança e transporte), é o resultado do embate entre as forças sociais, que se dá com o desenvolvimento do modelo burguês de sociedade, de um Estado liberal que se consolida através do desenvolvimento da economia industrial. A terceira geração de direitos humanos - os denominados direitos dos povos ou direitos da solidariedade, também é fruto das lutas sociais e das transformações sócio-político-económicas ocorridas nesses últimos três séculos de história da humanidade. Levaram a conquistas sociais e democráticas, que envolveram as expectativas em torno de temas do interesse geral, tais como a biodiversidade, o meio-ambiente, entre outros. Por fim fala-se já numa quarta geração de direitos que "correspondem à derradeira fase de institucionalização do Estado Social", sendo "o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo" (Bonavides, 2000:524).

2.2.2.3 Honneth vs. Turner: tecendo pontes

Tecer pontes entre Honneth e Turner implicará num primeiro momento o recurso a algumas noções chave inerentes às suas teorias, posteriormente a enfatização da relevância das suas teorias para uma melhoria qualitativa do trabalho.

O confronto entre Honneth e Turner leva-nos a considerar que o primeiro constrói a sua teoria crítica com base no conceito de reconhecimento utilizado por Hegel na modernidade com o objetivo de inverter o modelo hobbesiano da luta social, sendo que o segundo funda a sua teoria sociológica geral justamente numa perspetiva neo-hobbesiana. Aparentemente estaremos a falar de perspetivas incompatíveis. No entanto, Turner não recorre à noção de contrato social com o objetivo de reduzir o comportamento individual e social a imperativos de poder, ao contrário de Hobbes. Turner ao definir o homem como ser inacabado e aberto ao mundo, necessitado do contacto social para superar a sua fragilidade ontológica, afasta-se da definição de Hobbes (1974:70-80) que o vê como animal que busca a autopreservação e autoproteção, possuindo uma existência isolada anterior à socialização humana. Turner supera assim a incapacidade da teoria contratualista para explicar a intersubjetividade no Estado.

Já Honneth, procurando construir uma teoria social de caráter normativo, concebe a luta pelo reconhecimento como espaço de práticas intersubjetivas que extravasam o poder estatal, as quais remetem para as relações sociais que dão vida às instituições, criadas, segundo Turner, para proteger os signatários do contrato social. Neste sentido, a possibilidade dos sujeitos estarem em comunhão na vivência que decorre no quadro das instituições sociais, pressupõe um pano de fundo ético marcado pelo reconhecimento do outro na sua singularidade e como alguém com iguais direitos efetivados no contrato social. Este contrato configura, portanto, diferentes dimensões de subjetividade humana, implicando ele próprio a luta moral pelo reconhecimento. Logo, o conflito é intrínseco à intersubjetividade e não é guiado apenas por uma lógica de autoconservação dos indivíduos.

A eticidade formal proposta por Honneth pressupõe como precondições o amor, os direitos e a estima social e como princípios as ligações emotivas fortes; a adjudicação de direitos e a orientação por valores (Neto, 2011:143), sendo que estas dimensões devem conduzir à autorrealização, transcendendo as especificidades culturais. Por isso, a dependência mútua expressa na intersubjetividade e as relações emotivas fortes inerentes à condição de vulnerabilidade constituem a base para a defesa dos direitos humanos como garantia da universalização da dignidade, patente em ambos os autores. Não se trata, portanto, de *re-essencializar* identidades, fomentar a ideia do self-soberano

e negligenciar o facto de haver reivindicações socialmente injustificáveis (Mendonça, 2009:144).

Honneth e Turner assumem como princípios que sustentam a justiça em geral e, portanto, também a possibilidade da justiça distributiva e da justiça social, respetivamente, o princípio do reconhecimento e da interconexão social. Logo, o movimento mais eficiente de consolidação ética implica a força de adesão à norma, cujo sustento reside no nível pessoal e intersubjetivo do reconhecimento mútuo e dos afetos compartilhados e não na passagem da esfera institucional para o âmbito da moral pessoal e dimensões afetivas intersubjetivas (Pereira, 2011:193). É esse reconhecimento partindo do nível afetivo que dá força racional às normas e efetividade às ações institucionais, também na dimensão económica e política da justiça. Porém, carecendo de uma antropologia política, a dimensão normativa e a aplicabilidade prática da justiça apresentam-se com consideráveis debilidades.

Tanto Honneth quanto Turner incorporam dimensões de justiça, de reconhecimento e de interconexão social para garantir direitos iguais, distribuição de bens e recursos, e o reconhecimento diferencial de qualidades e capacidades. Contudo, apesar de Honneth destacar o tratamento jurídico desigual como raiz da formação de um sentimento de desrespeito, o seu diagnóstico carece de complexidade, pois parece ter em vista apenas o universo de direitos de primeira geração - direitos individuais e políticos, sem ter em conta conceções mais amplas de direitos, como os direitos coletivos e difusos, nem as várias formas de tutelas jurídicas. Turner considera que a teoria universalista dos direitos humanos tem origem na ubiquidade da miséria humana, remetendo para uma conceção mais ampla de direitos, suscetível de proteger todos os que integram a sociedade, independentemente das especificidades culturais.

Face ao exposto, consideramos que o contributo de Honneth e Turner para a teoria social crítica poderá ajudar a melhorar a qualidade do trabalho enquanto fator de integração social, de valorização pessoal e de afirmação dos direitos humanos, pois fazem-nos compreender a relevância do reconhecimento e da vulnerabilidade para a mesma. De facto, no quadro das sociedades capitalistas contemporâneas que, desde a década de 80, conhecem a dominância do modelo de um desenvolvimento económico à escala global, através da globalização neoliberal[36], ocorreram alterações nas condições

[36] Alguns autores consideram que a conjuntura histórica atual será mais bem entendida se falarmos de globalizações (no plural), alternativas e competitivas e não de globalização, assinalando o carácter multifacetado, heterogéneo e assimétrico destes processos políticos, económicos e culturais (Boaventura Sousa Santos, 2001; Giddens, 2000). Deste modo, não deve pensar-se na globalização apenas como o desenvolvimento de redes mundiais – sistemas

de trabalho que evidenciam que este não é apenas um meio da eficiência económica, mas também precisa construir um meio de integração social (Honneth, 2008:64) dependente do cumprimento de promessas morais. Tais alterações dão visibilidade a estas prerrogativas, atendendo nomeadamente aos problemas que os novos modos de gestão e de avaliação do desempenho criam aos trabalhadores, com impacto na sua valorização social e identidade.

Na filosofia política mais recente as teorias da justiça no lugar do combate à desigualdade social e económica, assente no paradigma da redistribuição de recursos materiais, preocupam-se em anular a degradação e o desrespeito no âmbito da dignidade, nomeadamente no que concerne ao trabalho. Esta mudança de conceção tem duas leituras: uma que alude ao fim da esperança de alcançar a igualdade, sendo representada por exemplo por Nancy Fraser, e outra que enfatiza o aumento da sensibilidade moral, expressando o reconhecimento como parte imprescindível da justiça, sustentada por Honneth (Arcanjo, 2010: 54). A eticidade democrática é, assim, o conceito que sintetiza o valor maior a ser promovido com base nesta teoria da justiça, cujos princípios fundamentais passam: pela afirmação da ideia de igual dignidade, pelo reconhecimento recíproco dos valores, capacidades e vulnerabilidades pessoais e estruturais, por uma reflexão permanentemente aberta sobre as ideias de autorrealização, vida boa e bem (Pereira, 2011:194). A conceção de justiça de Honneth não se limita, todavia, a um ideal distributivo de bens, sendo uma justiça social que visa considerar o parceiro de interação como sujeito de direito ou pessoa digna de reconhecimento.

As perspetivas de Honneth e Turner para renovarem a teoria crítica contemporânea são audaciosas. As noções de reconhecimento e vulnerabilidade trazem a noção de intersubjetividade para o cerne da justiça e destacam o caráter relacional da construção da realidade social e da identidade pessoal. Ambos os autores encaram o ser humano como um projeto inacabado, cuja propensão para *ser com os outros* reflete a necessidade de compensar a fragilidade ontológica através da luta pela dignidade nas esferas de interação social. Turner e Honneth opõem-se à reificação do ser humano, depositando na força emancipatória da interação as esperanças de um mundo melhor e mais propício à autorrealização enquanto medida da justiça social e do bem viver.

Apesar de Turner não se referir especificamente à questão do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, a sua análise da condição *bio-social* do ser humano,

económicos e sociais afastados das nossas preocupações individuais. É também um fenómeno local, que afeta a vida quotidiana de todos nós (Giddens, 2004:51).

caracterizado pela vulnerabilidade e interdependência social, sabendo-se cidadão com direitos e deveres, tem pontos de contacto com a teoria do reconhecimento de Honneth e com a sua perspetivação do trabalho como fazendo parte do mundo da vida social e da intersubjetividade como base da construção do sentido da mesma.

Neste quadro, diríamos que cabe ao Direito do Trabalho desenvolver uma redefinição da relação entre direitos e deveres e da proteção social em matéria de trabalho, pela observação do trabalho em si. A instituição do direito é promotora do cultivo da eticidade democrática, devendo garantir as condições para a efetivação dos postulados morais associados ao reconhecimento e de observância dos direitos humanos. Corroboramos Bobbio (1992) quando defende que não se deve procurar justificar esses direitos, como propõem as teorias naturalistas ou positivistas, mas procurar protegê-los, pois os direitos humanos são direitos históricos, nascidos de modo gradual em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes.

Colhendo exemplos em profissões representadas por ordens profissionais, trata-se de uma injustificável exceção que os professores portugueses não possam contar com uma Ordem dos Professores, que defenda e represente os direitos dos que exercem o nobre ofício de ensinar, nem tampouco com a existência de um Código Deontológico[37], que estabeleça regras formais para orientar a ação destes profissionais. Serão estas mais duas questões que subjazem à procura de uma solução para a crise de identidade dos docentes.

Enquadradas pelos ideias de desenvolvimento humano consagradas na Declaração Universal do Direitos Humanos (ONU, 1948), as éticas e as deontologias profissionais desenvolvem-se por referência a um bem comum específico e em função do qual são assumidos padrões de desempenho qualificantes e distintivos (Baptista, 2011: 17). Não cabendo no âmbito deste trabalho a referência aos tipos de ética a seguir no caso da profissão docente, consideramos, no entanto, que o profissionalismo docente não pode permanecer no plano optativo, devendo passar ao plano da regulação deontológica.

[37] Por deontologia ou ética profissional entende-se "um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais" (Monteiro, 2005:26), correspondendo ao esforço de padronização e regulação das condutas profissionais, devendo ser generalizado a nível nacional, mesmo a professores de comunidades educativas diferenciadas, pois dirige-se aos docentes e só através destes influi sobre elas, apesar de ter como referente o sistema social.

CAPÍTULO 3

MODELO ANALÍTICO, METODOLOGIA E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

3.1 O paradigma de investigação qualitativa

Desde as décadas de 70/80, a crítica ao positivismo e ao caráter demasiadamente genérico dos inquéritos estatísticos promoveu uma viragem no campo das estratégias metodológicas de investigação social: das abordagens quantitativas passou-se às abordagens de caráter qualitativo, ambas ligadas a escolhas epistemológicas e a diferentes formas de representação da realidade. A pesquisa qualitativa, como refere Telmo Caria (2002), permite conjugar e fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar e pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que objetiva e racionaliza o que ocorreu. As novas sociologias propõem assim perspetivas teóricas e abordagens metodológicas que podem elucidar os processos que vão das estruturas sociais às interações, como os que vão das interações às estruturas sociais, embora sejam muitas vezes alvo de críticas por não permitirem generalizações de resultados.

Iremos procurar desenvolver uma perspetiva que se revê no paradigma interpretativo com abertura ao paradigam crítico, colocando a ênfase nas dimensões fenomenológica e hermenêutica para analisar e dar sentido à dinâmica da ação dos docentes no seu contexto de trabalho, sem no entanto descurar a sua dimensão política, desocultando as estruturas de poder que a enquadram e que representam constrangimentos operados por contextos externos. Quer isto dizer que procuraremos reconstituir a complexidade da ação e das representações da ação social através do estabelecimento de uma relação intersubjetiva com os atores no campo, que propicie o acesso aos seus pontos de vista sobre as suas experiências e vivências, mas cuidando de desocultar as raízes dos fenómenos observados e relatados na estrutura social (Sarmento, 2011:7). Tal como afirma Manuel Sarmento

> a investigação social e educacional que se funda na rejeição do positivismo tem sido caracterizda por uma orientação frequentemente pluralista, do ponto de vista teórico, e pela adoção de um certo cruzamento paradigmático, do ponto de vista epistemológico (2011:8). […]

Segundo Sarmento (2011:9) o interpretativismo crítico introduz no trabalho investigativo uma série de pressupostos epistemológicos quanto às dinâmicas da ação em contexto escolar, reveladores de uma "dupla hermenêutica"[38], sendo eles: 1) a compreensão das suas singularidades e autonomia relativa mesmo que se integrem num campo institucional, originando e mostrando que "uma ciência ideográfica ocupa-se tanto

[38] Expressão utilizada por Giddens (1984:284 *apud* Sarmento, 2011:11) expressa a necessidade de esclarecer por um lado o significado/interpretação dado pelos atores às suas ações, mas também a interpretação dada às mesmas pelo cientista social e as concetualizações socioculturais que guiam estas interpretações e as confrontam com o real.

da estutura estruturada quanto da estrutura estruturante" (*idem*, 2011:9); 2) Insistir na convocação da "voz" dos professores para evitar as distrorções das suas formas discursivas, centrando o esforço interpretativo na capacidade de ouvir o outro sobre o seu próprio fazer e na alteridade do seu dizer; 3) O investigador deve ter em consideração o princípio da reflexividade metodológica, que assenta no quadro concetual em que se gera o trabalho de investigação, confirmado no campo e facilitando a elaboração de um saber reconstruído capaz de interrogar o sentido do que o investigador apreende da realidade social, mesmo tendo feito seleções e cortes sobre ela.

Nesta investigação procuramos desenvolver uma análise sociológica que convoca a interpretação dos agentes sociais relativa aos sentidos que os mesmos conferem às suas vivências e experiências dos factos concretos, que dominam os contextos circunstanciais em que estas se passam. Está assim em causa uma interpretação da interpretação construída intencionalmente e com base em ferramentas que permitem esclarecer o senso comum, tais como a reflexão crítica, a argumentação racional e a linguagem técnica. Pretende-se deste modo desvelar a verdade e trazer a luz aspetos invísiveis da realidade social, recorrendo a instrumentos lógicos que proporcionam a elaboração de uma justificação fundamentada das crenças que geram a teoria crítica.

De acordo com Moustakas (1994) há algumas qualidades comuns aos diversos modelos de pesquisa em ciências humanas, com sejam: 1) o reconhecimento do valor das metodologias qualitativas e dos estudos da experiência humana como não-aproximadas às abordagens quantitativas; 2) foco na experiência de totalidade (em relação a uma ênfase em objetos e partes nas outras metodologias); 3) busca de significados e essências da experiência; 4) obtenção de descrições da experiência em considerações na primeira pessoa, através de entrevistas formais, informais e de conversações; 5) um "olhar" aos dados da experiência como imperativo para compreender o comportamento humano e como evidência para investigações científicas; 6) formulação de questões e problemas que refletem o interesse, o envolvimento e o comprometimento do pesquisador; 7) visão do comportamento e da experiência como uma relação integrada e inseparável entre sujeito e objeto, e entre partes e todo.

Visa-se assim construir uma "ciência mais humana" e promover a "democraticidade do olhar sociológico".

3.1.1 Definição de objetivos e hipóteses de investigação

Sendo um objetivo um fim a ser atingido pode, por um lado, considerar-se o objetivo geral, traduzido na resposta ao problema que orienta o projeto de investigação a desenvolver, e, por outro lado, os objetivos específicos que, encarados como formas de captar dados para construir uma solução para o problema, acompanham as hipóteses de pesquisa, ou seja, os elementos de predição variável para a compreensão de um aspeto do problema da investigação e a metodologia utilizada na construção da pesquisa. Iremos estabelecê-los em seguida.

Objetivo geral

Compreender como as mudanças do sistema educativo e da escola pública, decorrentes da agenda educativa global, particularmente a nível económico e político, afetam a atividade docente, as interações e a identidade dos docentes, em Portugal.

Objetivos específicos

1. Recolher informações sobre as representações sociais do papel do professor, atendendo ao contexto global, nacional e local da atividade docente.
2. Conhecer a opinião dos professores sobre a sua identidade profissional, atendendo ao contexto global, nacional e local da atividade docente.

   2.1. Saber se as mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola pública, por via da agenda educativa global, influenciam as representações sociais e a identidade dos docentes.
3. Saber quais as mudanças introduzidas no sistema educativo e na escola pública, por via da agenda educativa global, que mais preocupam os docentes e ou têm influência na sua situação socioprofissional.
4. Conhecer como é que as mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola pública, por via da agenda educativa global, afetam a atividade/trabalho docente e as emoções/sentimentos dos professores.
5. Identificar os consentimentos e resistências dos professores dos diferentes grupos disciplinares face às mudanças do sistema educativo e da escola pública, resultantes da agenda educativa global.
6. Conhecer como é que as mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola pública, por via da agenda educativa global, influenciam as interações dos docentes e a sua cultura profissional.

7. Analisar o conhecimento dos professores sobre as causas das mudanças do sistema educativo, originadas pelas políticas educativas neoliberais.
8. Saber se os professores reconhecem o grau de influência da agenda educativa global, do sistema educativo e da organização escolar na atividade docente.

Hipóteses de investigação e dedução das consequências das hipóteses

1. As representações sociais dos docentes, em relação à sua profissão, refletem a construção de uma realidade comum ao seu conjunto social.
   1.1. A experiência profissional dos docentes envolve hoje muita insatisfação, pelo que mudar de profissão é um desejo de vários docentes.
   1.2. Os professores sentem-se desvalorizados social e profissionalmente.
2. Os professores desejam o reconhecimento social para legitimar o seu projeto de vida e de identidade.
   2.1. Os professores estão resignados perante as injustiças de que são alvo e descrentes em relação aos sindicatos.
3. As mudanças que mais preocupam os docentes incidem na desvalorização profissional, na precarização do trabalho e no desinvestimento na escola pública.
   3.1. As mudanças degradam a situação da escola pública e dos docentes.
   3.2. Existem várias mudanças que se repercutem na indisciplina na sala de aula, factor causador de grande desgaste nos docentes.
4. As mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola pública, por via da agenda educativa global, afetam grandemente o trabalho e a vida dos docentes.
   4.1. As mudanças originam o alargamento de funções, para as quais os professores não se sentem preparados.
   4.2. As mudanças originam sobrecarga e intensificação do trabalho docente, repartido entre diferentes dimensões (tarefas, objetivos, interlocutores), com variações contextuais e individuais.
   4.3. As mudanças afetam as práticas e a cultura profissional dos docentes.
   4.4. Perante as mudanças que lhes são impostas os professores experienciam mal-estar e sentimentos negativos, evidenciando uma profissão em sofrimento.
   4.5. O que os professores pensam e sentem sobre a sua situação socioprofissional não se traduz no que eles fazem.
   4.6. Os impactos das mudanças variam de acordo com o tempo de serviço/experiência profissional.
   4.7. As mudanças associadas à novas formas de regulação da educação afetam as

lógicas de ação no trabalho.

5. As mudanças no setor da educação não abalam o compromisso dos docentes do ensino secundário com o desempenho profissional, nem com a promoção da qualidade do ensino e da escola.

   5.1. Os docentes resistem às mudanças que geram precariedade no emprego e desvalorização profissional.

   5.2. Os docentes consentem as mudanças que melhoram as suas práticas.

   5.3. As mudanças separam e/ou unem os professores, consoante as causas que geram.

6. As mudanças geram desgaste físico/psicológico, criando tensões que condicionam as interações sociais na escola (com pares, alunos, encarregados de educação) e a cultura profissional.

7. Os professores reconhecem que há causas internacionais subjacentes às mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola em Portugal.

   7.1. Os professores reconhecem a existência de uma agenda educativa global.

   7.2. Os professores reconhecem que há relação entre as políticas educativas adotadas na Europa e em Portugal, mas não a conhecem a fundo.

   7.3. Os professores consideram que a implementação de políticas educativas europeias em Portugal não respeita as especificidades nacionais e locais.

8. Os professores reconhecem que a relação existente entre a agenda educativa global, o sistema educativo, a organização escolar e a atividade docente é de determinações múltiplas, mas envolvendo sempre uma relativa autonomia de cada uma das dimensões face às restantes.

8.1. A atividade docente é moderadamente influenciada: (a) pela agenda educativa global, (b) pelo sistema educativo e (c) pela organização escolar.

3.2 Estratégia de investigação social: o estudo de caso

Segundo Bogdan e Biklen (1982) um paradigma é aquilo que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante. A comparação entre paradigmas de investigação diferentes pressupõe considerar as características das abordagens qualitativas e quantitativas[39], o que de acordo com Guba e Lincoln (1994) assenta em

[39] Quanto à caracterização dos métodos qualitativos Mack (2005) considera que utilizam procedimentos interpretativos, não experimentais, valorizando pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegiam a análise de caso ou conteúdo). Possuem maior validade interna que os quantitativos (uma vez que traduzem as especificidades, as características

três grupos de questões referentes a aspetos ontológicos (ou à forma como encaramos a realidade), epistemológicos (ou à natureza da relação entre o que se sabe ou pode vir a saber-se) e metodológicos (ou sobre o modo de proceder do investigador para obter conhecimentos).

Como a ação social é dual: tanto pode ser representada por escalas como exprimir-se em significados, iremos seguir um paradigma interpretativo na nossa investigação e, por isso, pressupomos que esta possa beneficiar, ao nível da estratégia de investigação, do recurso ao método de estudo de caso. Esta estratégia de pesquisa é utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade, principalmente quando se pretende conhecer o "como?" e o "porquê?" (Yin, 1994) e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto complexo da vida real, em que estão envolvidos vários fatores, partindo de uma recolha detalhada, feita em profundidade, de dados relativamente a uma unidade de estudo (um ambiente, situação ou sujeito), sendo uma investigação empírica baseada em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994) e no raciocínio indutivo (Bravo, 1998), dependendo fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998). Tanto pode ser usada para testar teorias como para construir teorias. A unidade de estudo aqui em causa na nossa abordagem diz respeito à situação dos docentes no plano socioprofissional e da sua identidade/representações sociais.

Um caso pode ser definido como um fenómeno de certa natureza num dado contexto (Miles e Huberman, 1994), constituindo uma unidade social específica de análise, que em vez de se restringir a um membro de uma população pode abranger um grupo ou uma comunidade.

Segundo Creswell (1998) o foco do estudo de caso pode ser *intrínseco* (quando se encara o "caso" na sua singularidade) ou *instrumental* (tomando-se o "caso" como ilustração). Se houver mais casos, então o estudo caracterizar-se-á como sendo "caso coletivo". Os passos a serem seguidos são os seguintes: em primeiro lugar, escolhe-se o tipo de "caso"; em seguida, recolhem-se os dados extensivamente. Um terceiro passo, a análise dos dados, pode ser "holística" (tomando o caso por inteiro) ou "embutida" (tomando aspetos específicos do caso) e, finalmente, a interpretação final (elabora-se o aprendido com o caso).

Existem alguns preconceitos em relação aos estudos de caso relacionados com o facto de os mesmos não permitirem uma base para generalizações científicas, carecendo

do grupo estudado), mas são mais débeis em termos da sua possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade (validade externa).

de objetividade. Denzin e Lincoln (2001) consideram que o que se condena neste tipo de estudos é precisamente o aspeto mais interessante da sua natureza: eles estão epistemologicamente em harmonia com a expressão e compreensão da experiência daqueles que nele estão envolvidos e, portanto, para essas pessoas constituem uma base natural de generalização. Além disso, o interesse da investigação qualitativa centra-se em descobrir o significado ou representar vivências de múltiplas realidades, por isso, a generalização não é um objetivo primordial (Vilelas, 2009: 254).

Acresce a isto a vantagem deste método permitir uma recolha de dados pela observação pessoal de uma situação (contemporânea ou passada), na qual não é possível interferir no sentido de manipular os comportamentos relevantes. Baseia-se na ideia de que, se estudarmos com atenção qualquer unidade num determinado conjunto, estaremos em condições de conhecer alguns aspetos gerais deste (Vilelas, 2009:145). É, portanto, um estudo que não requer técnicas maciças de recolha de dados, podendo ser realizado por um único investigador e não tem grandes custos.

Yin (1994) alerta para a falsa ideia de que um estudo de caso deve obedecer a uma "amostra" de um universo, pois o que está em causa é não uma generalização estatística mas uma generalização analítica. Stake refere que "o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem (Stake, 1995:4). Por isso, a constituição da nossa amostra será sempre intencional, "...baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas" (Bravo, 1998: 254), como a situação na carreira e o tempo de serviço/experiência profissional dos docentes.

As características que identificam a amostra num estudo de caso são, de acordo com Guba e Lincoln, (1994); Yin, (1994); Bravo, (1998), as seguintes: o processo de amostragem é dinâmico e sequencial, podendo ser alterado/aumentado à medida que o estudo evolui para completar ou contrastar os dados já obtidos; ajuste automático da amostra sempre que surjam novas hipóteses de trabalho que justifiquem a sua redefinição e/ou o seu reajustamento às novas condições da análise; o processo de amostragem só está concluído quando se esgotar toda a informação passível de ser obtida no confronto das várias fontes de evidência: a saturação ou redundância é o principal critério para considerar finalizado o processo da amostragem. Com base nestes pressupostos emergiu a amostra base deste estudo, partindo dos diferentes grupos disciplinares de professores do ensino secundário como população-alvo.

Como referem Coutinho e Chaves (2002) é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa,

de caráter holístico, assentes em descrições fenomenológicas dos comportamentos no contexto em que ocorrem e não em factos isolados, sendo esta a direção que pretendemos adotar. Neste sentido, o estudo de caso pode permitir uma *visão em profundidade* da atividade docente e de processos educacionais, na sua complexidade contextual ilustrativa de circunstâncias cruciais para o sistema educativo e para a organização escolar.

Porque não estudar o que é ser professor hoje a partir de uma abordagem fenomenológica?[40] Pensamos que esta via tem a vantagem de se adequar a investigações de pequena escala, nomeadamente as que envolvem um campo de estudo como é o caso da situação de atores sociais, favorecendo pelas suas características específicas a compreensão das interações dos mesmos e evidenciando os valores socioprofissionais que as regulam no plano normativo situacional.

De acordo com M. Denscombe (2008:83-84) é de destacar a tradição fenomenológica europeia, assente em bases filosóficas, que visa investigar/revelar a essência da experiência humana a partir de experiências pessoais e de acontecimentos específicos. Incluem-se nesta tradição as contribuições de autores como Husserl, Sartre e Heidegger, representantes, respetivamente, da "fenomenologia transcendental", cujo interesse reside no "mundo da vida", da "fenomenologia existencial", interessada pela existência social, e da "fenomenologia hermenêutica", que acentua a natureza de ser no mundo. Por outro lado, a fenomenologia norte americana, mais ligada à sociologia, à psicologia, à educação e aos estudos de saúde e empresariais, visa descrever o modo como os seres humanos dão sentido às suas experiências no mundo social, focando-se na forma como as pessoas interpretam e "tipificam" as coisas. Foi Alfred Schutz o autor que trouxe a fenomenologia para o campo da reflexão sociológica, criando a "fenomenologia social". "Na prática, nem sempre é fácil separar as duas tradições. Ideias de uma área são importadas para outra, nem sempre refletindo o original fielmente. (…) Isto não deve, contudo, impedir um investigador de operar em tão contestados domínios. No entanto, alerta o utilizador para a necessidade de clareza acerca do objetivo da investigação, o modo específico em que o fenómeno de experiência humano será descrito, e o fim último da investigação" (Denscombe, 2008:84-85).

Na perspetiva sociológica, a fenomenologia foi trabalhada por Schutz, que buscava entender como os indivíduos desenvolvem significados das interações sociais. Neste

[40] A fenomenologia (do grego *phainesthai* - aquilo que se apresenta ou que se mostra à consciência - e *logos* - explicação, estudo) é o estudo dos fenómenos da consciência, ou da realidade tal como é percebida pelo sujeito, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, a sua "significação". Estudar estes fenómenos na sua essência é estudá-los no seu significado.

sentido, um dos objetivos dos estudos fenomenológicos é apresentar as experiências de forma fiel ao original, o que exige ao cientista social: (1) procurar compreender com a sua subjetividade a subjetividade alheia, isto é, ver a realidade pelos olhos dos outros; (2) compreender as coisas do modo como são compreendidas e diretamente experienciadas pelas pessoas, antes de serem analisadas e teorizadas; (3) descrever os assuntos de modo a retratar como o grupo em questão experiencia a situação, com as seguintes implicações: dar estatuto às ideias e argumentações diárias das pessoas comuns, transformar o pensamento das pessoas comuns no tópico da investigação, respeitado por direito como válido e considerado tão racional como o do cientista social (Denscombe, 2008: 78), embora a continuidade entre o senso comum e a ciência não elimine a assimetria entre os atores sociais e o cientista social, do ponto de vista epistemológico.

Para a fenomenologia os investigadores fazem parte da parcela do mundo social que procuram investigar, o qual só existe através do modo como é experienciado e interpretado por si e pelos outros. Por isso, quando interpretam os acontecimentos, usam as assunções do senso comum (suposições retiradas das teorias existentes sobre o fenómeno, predisposições baseadas em acontecimentos passados), tendo que fazer um esforço para minimizar o seu impacto. Tal implica a suspensão temporária das crenças do senso comum, para que possa descrever e esclarecer as coisas não através dos seus olhos mas dos olhos daqueles cujas experiências descreve. Logo, deve adotar a atitude de estranho, para perceber como as pessoas veem as coisas como são.

Segundo Denscombe (2008) a fenomenologia está interessada em como a vida social é construída pelos que nela participam, sob três pontos de vista: a) encara as pessoas como intérpretes criativos dos acontecimentos que, através das suas ações e interpretações, fazem sentido no seu mundo; b) vê as pessoas como "agentes" que interpretam as suas experiências e que ativamente criam ordem na sua existência (a realidade não existe independentemente do modo como as pessoas a experienciam e interpretam); c) o modo de transformar os acontecimentos em experiências significativas é partilhado por todos os que vivem num grupo social, o que permite interagir e saber as intenções dos outros, originando formas diferentes de ver a realidade típicas de grupos sociais diferentes; d) as interpretações do mundo social não são coisas individuais, pelo que não existem tantas realidades sociais quantos os indivíduos.

De facto, a fenomenologia admite a existência de realidades múltiplas, que variam de situação para situação, de cultura para cultura, pois o mundo social é visto como construído com base no modo como as pessoas interpretam e dão significado às suas experiências, pelo que a realidade pode ser vista de maneiras diferentes, por diferentes

pessoas em diferentes circunstâncias. Cada versão alternativa da realidade (do que as coisas são, como funcionam e o que significam) tem de ser reconhecida como válida por direito. Para a fenomenologia não há uma realidade única, pelo que não há uma explicação certa.

A fenomenologia recolhe os dados com base em entrevistas gravadas, feitas a membros do grupo específico, cujas experiências estão a ser investigadas. A validade do processo de entrevista deve-se a esta permitir: (1) explorar a fundo os assuntos à medida que surgem (durante uma hora ou mais, sendo não estruturada); (2) ao entrevistado levantar questões que acha serem importantes, ajudando a perceber o seu ponto de vista; (3) ao entrevistado dar a sua versão, com base nos seus argumentos e ideias, descrever a situação tal como a vê; (4) ao investigador verificar se está a entender corretamente o que ouve e não a fazer uma interpretação parcial, resultante do senso comum (Denscombe, 2008: 82).

No entanto, os críticos deste método, de tendência positivista, assinalam a falta de rigor científico, pois ele enfatiza a subjetividade, a descrição e a interpretação em vez da objetividade, análise e medição. Todavia, pensamos que as características mais criticadas dos estudos fenomenológicos são aquelas que mais relevância têm para abordar um assunto tão complexo como é o do impacto das mudanças do sistema educativo e da escola na atividade docente, pois têm a vantagem de permitirem ir ao fundo do fenómeno social e ao fornecer descrições detalhadas reflete a complexidade do mundo social. Trata-se de uma investigação de estilo humanista, que respeita as pessoas e se interessa pelas suas experiências vividas na vida diária.

3.3 Técnicas de recolha de dados: a observação e a entrevista

John Law (2004) refletindo sobre como se faz a pesquisa em ciências sociais, considera que devemos partir do postulado de que o mundo social não tem nenhuma ordem intrínseca, pelo que a investigação dependerá do dispositivo de pesquisa – *method assemblage* – usado para ajudar a produzir conhecimento sobre um fenómeno, a partir do qual se constituirá o objeto. Como refere Yin (1994:92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno. Assim, o nosso dispositivo de pesquisa terá por base a observação participante e as entrevistas individuais, sendo estes instrumentos direcionados para a obtenção dos objetivos.

A observação é, de facto, uma das técnicas mais antigas de recolha de dados, que designa o trabalho de campo no seu conjunto (desde que se lá entra até que se de lá sai) tendo como valor e interesse: ajudar a compreender o fenómeno, favorecer uma abordagem indutiva (reduzindo preconceções), permitir ver coisas que os participantes não veem, identificar elementos que depois serão abordados nas entrevistas e experimentar diretamente o fenómeno (Denscombe, 2008).

Segundo Burawoy (1998) a observação participante é a base do estudo de caso, caracterizando-se por quatro pontos essenciais: intersubjetividade, processo, estruturação e reconstrução teórica. Quanto aos dois primeiros: o observador visa captar as significações e as experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social ao emergir no seu mundo, vivendo a tensão permanente entre a necessidade de manter o necessário espírito crítico e isenção científica e a necessidade de se adequar às características do grupo estudado num determinado tempo e espaço. Nesta técnica conjuga-se o estatuto de observador/investigador.

De acordo com Spradley (1980: 33), a observação participante permite-nos observar as atividades das pessoas e as características físicas da situação do ponto de vista social, o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade. A participação em contextos naturais poderá implicar vários níveis de compromisso e envolvimento do investigador: de um nível baixo até ao mais elevado, com uma participação de nula ou baixa até um nível que progride de passivo a moderado, ativo ou completo. No nosso caso promovemos uma participação ativa, sendo que a pertença da investigadora à classe dos docentes permitiu superar os constrangimentos iniciais, além de favorecer o acesso ao "saber cultural" expresso nos discursos e ao "saber tácito" implícito na linguagem não-verbal dos atores sociais.

Esta técnica permitiu experimentar diretamente a situação estudada e perceber os factos sem recurso a intermediários, fornecendo bases para explorar aspetos da vida quotidiana dos atores e das suas dinâmicas de grupo. Ressalve-se que o facto de conhecermos muito bem o contexto de recolha de dados e de sabermos os aspetos a que nos interessava prestar atenção fez com que não seguissemos a observação participante na sua forma clássica, isto é, sem qualquer estrutura, pois optámos por uma roupagem semiestruturada. Seguimos por isso um plano prévio exposto numa grelha aberta, adaptada de Spradley (1980), que nos permitiu selecionar as informações consideradas pertinentes, não afastando o que de novo poderia surgir, tendo a preocupação de aprofundar a visão da situação e fazendo uso da memória, visto que os registos não foram feitos à frente dos atores para não condicionar o seu comportamento

e, pelas mesmas razões, numa fase inicial não divulgámos a nossa condição de observadores.

Spradley (1980:58) distingue diferentes tipos de participação de observação que designa de *descritiva, focalizada e selectiva,* embora possam não ocorrer sequencialmente. No primeiro caso trata-se de adquirir uma visão global do que acontece. Após a análise dos dados anteriormente recolhidos, o observador retornará ao campo para as outras observações mais precisas e relacionadas com os seus objetivos, ou focando-se em determinadas situações e/ou acontecimentos ou procurando "refinar" a observação na procura de diferenças entre categorias específicas já identificadas.

Leininger (1985) desenvolveu um modelo de observação que inclui quatro fases: observação inicial (para obter conhecimento do local e das pessoas), observação inicial com alguma participação (para começar a fazer as atividades que as pessoas fazem), participação com alguma observação (envolvimento direto nas atividades com diminuição da observação) e observação reflexiva (sintetizar o total das observações e obter um quadro representativo dos dados), visando documentar e interpretar a totalidade do que está a ser estudado num contexto particular, sob o ponto de vista das pessoas envolvidas.

Spradley (1980:69) distingue duas formas de registo da observação efetuada, que designa de "registo condensado" e de "registo expandido". O primeiro é constituído por anotações de palavras e frases chave sobre factos importantes, que possibilitam posteriormente o "registo expandido", atendendo à complexidade linguística que pode surgir em cada situação.

Os dados recolhidos na observação devem ser registados imediatamente no diário de campo para não haver perda de informações relevantes. Bogdan e Bilken (1994:150) referem que as notas do diário de bordo das observações no campo são "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". No caso de o investigador ser um observador-participante, Yin (1994:88), alerta para esse risco mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar. O diário de bordo representa no nosso estudo, não só uma fonte importante de dados, mas também um suporte para acompanhar o desenvolvimento do mesmo. Bogdan e Biklen (1994:151) referem ainda que "acompanhar o desenvolvimento do projeto ajuda a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele foi influenciado pelos dados".

Naturalmente, apesar de a observação participante proporcionar o acesso rápido aos dados, por um lado não foi descurado o caráter privado dos mesmos, por outro lado procurámos captar as atividades de interesse nas suas múltiplas facetas, tendo presente a tensão constante do pesquisador entre o risco de identificação total com a problemática e a distanciação necessária para assegurar a objetividade na colheita de dados (Miles & Huberman, 1994).

Segundo Vilelas (2009: 277-278) para a realização da observação participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ser sensível na sua relação com as pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, estando bem preparado teoricamente no que respeita ao objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenómenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registo de dados; saber aplicar instrumentos adequados para a recolha e apreensão de dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas com os dados colhidos.

A entrevista também adquire bastante importância no estudo de caso, permitindo apreender aspetos que a observação participante não permite, os quais são necessários para se atingir uma visão de conjunto da comunidade que se quer estudar, como aliás requer a segunda etapa da própria observação. Através da entrevista o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994:134). É uma excelente técnica para apreender como os membros de uma dada categorial social mantêm, transformam e desafiam uma ou várias identidades (Mendes, 2003: 9).

Contudo, esta técnica tem a desvantagem dos atores sociais poderem dar uma imagem estereotipada da realidade que vivem, consoante a sua carga subjetiva de interesses. Além disso, eles próprios poderão ter de si mesmos uma imagem falsa e distorcida.

Também recorremos em simultâneo à análise de alguns documentos oficiais, como estudos da OCDE[41], legislação emanada do Ministério da Educação, e documentos orientadores da escola, produzidos com finalidade pragmática e com interesse para o estudo das lógicas de ação, visto que de algum modo são expressão "oficial" das lógicas

[41] Referidos no Capítulo I.

dominantes e das intenções formalizadas. O recurso a essa documentação teve sobretudo como intuito apoiar e esclarecer aspetos da revisão da literatura e factos colhidos através da observação e das entrevistas, não sendo por isso o nosso objetivo primordial proceder a uma análise exaustiva dos referidos documentos.

3.4 Técnicas de processamento e de análise de dados: a Teoria Ancorada ou *Grounded Theory*

A construção da teoria feita a partir de investigações de cunho interpretativo não se encontra ainda resolvida. Um contributo interessante é dado pelo método de pesquisa social da *Grounded Theory* (GT)[42] ou teoria fundamentada/ancorada nos dados, desenvolvido pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, que em 1967 escreveram *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Este método, na sua versão clássica, procura gerar teorias a respeito de fenómenos sociais que se apresentem o mais próximo possível dos dados e o mais distante possível das preconceções do pesquisador (Glaser, 1978). Para que tal seja possível o investigador recorre a um conjunto de procedimentos e princípios que visam gerar conceitos que, depois de relacionados, façam emergir uma teoria a partir dos dados.

De acordo com Glaser e Strauss (1967), a GT assenta em dois fundamentos: as relações entre pesquisador, realidade e teoria são constantes no processo de geração da teoria; a teoria gerada é fruto do fluxo de idas ao campo e análise (Goulding, 2002). Trata-se de um método comparativo constante, usado principalmente em pesquisa qualitativa/indutiva, mas também aplicável aos dados quantitativos, que parte da recolha sistemática de dados, através de uma variedade de métodos para reunir um certo volume de informações sobre o fenómeno observado. Comparando-as, codificando-as, extraindo as regularidades, enfim, seguindo detalhados métodos de extração de sentido destas informações, o pesquisador termina então, nas suas conclusões, com algumas teorias que emergiram desta análise rigorosa e sistemática.

A análise dos dados recolhidos busca compreender o significado de "um fenómeno social, que em última análise pretende a compreensão da totalidade do sistema social" (Vilelas, 2014: 169) e obedece a quatro fases, os pontos principais são marcados com

[42] A história do desenvolvimento deste método opõe a postura purista de Glaser – que defende constantemente a sua versão, apelidada de "GT Clássica" (Glaser, 2002) – a outras versões existentes do método, entre as quais se destacam a de Strauss e Juliet Corbin (2008), a GT Construtivista de Kathy Charmaz (2006) e a reformulação pós-modernista de Adele Clarke (2007), que coincidem na defesa de que o interacionismo simbólico é a base teórico-epistemológica da GT.

uma série de *códigos,* extraídos do texto. Os códigos são agrupados em *conceitos* semelhantes. A partir destes conceitos, *as categorias* são formadas como base para a criação de uma *teoria* (conjunto de explicações do objeto da investigação).

Os princípios centrais da GT foram sintetizados por Glaser e Strauss (1967), Glaser (2002), Strauss e Corbin (2008), sendo os seguintes: Sensibilidade Teórica, Suspensão de preconceções pessoais e teóricas, Tudo são Dados, Uso da Literatura, Amostragem Teórica, Codificação Aberta e Saturação de Categorias, Método de Comparações Constantes, o conceito de Categoria Central, Codificação Seletiva, Redação de Memorandos, Codificação Teórica, Escolha dos Memorandos e Escrita da Teoria.

No entanto, alguns teóricos (Charmaz, 2006, Strauss e Corbin, 2008) comungam da opinião de que é impossível que o pesquisador conduza a pesquisa sem qualquer pressuposto sobre o tema estudado e com a mente vazia, embora não esteja impedido de ter a mente aberta aos conceitos que emerjam dos dados. Assim sendo, apesar de os autores da GT inicialmente defenderem a revisão da literatura após a elaboração da teoria reconhecem o papel dos conceitos sensibilizadores "para interpretar explicitamente as subtilezas existentes nos seus dados" (Glaser, 1978: 72).

Entre as limitações apontadas ao método da GT, inspirado no interacionismo simbólico e na fenomenologia, está a dificuldade em abranger a interação entre as estruturas sociais e as interações do nível micro de análise (Hidelbrand, 2007, Burawoy, 1991), sendo comum as teorias permanecerem no nível das interações interpessoais e não considerarem a relação dos fenómenos estudados com os contextos sociais mais amplos (Araújo & Estramiana, 2011: 382).

Contudo, os aportes teóricos já abordados - como o construtivismo social de Pierre Bourdieu e de Boltanski - para a análise da dinâmica micro-macro, situando as interações humanas como parte de um sistema estruturado de ações normativas, permitem-nos o desenvolvimento de uma teoria fundamentada que realize o diálogo micro-macro, ao auxiliarem na tarefa de aplicar conceitos que integrem a interação social e o marco estrutural na prática de pesquisa.

Existem divergências metodológicas entre os autores da GT. Podemos por isso referir duas técnicas que, por meio de representações visuais das categorias, proporcionam ao pesquisador ferramentas para a inclusão da relação micro-macro em GT: a matriz condicional proposta por Strauss (1987) e o mapa situacional de Adéle Clarke (2003).

A primeira técnica concilia a estrutura e a interação, estimulando, de acordo com Strauss e Corbin (2008: 161), o pesquisador a desenvolver a "sensibilidade teórica

necessária para perceber os fatores contextuais" que se manifestam no fenómeno estudado e as "potenciais consequências" que podem resultar da interação em análise, no sentido de alcançar as que são mais amplas.

Esta técnica fornece orientações ao pesquisador durante a recolha e análise de dados, exigindo que cada estudo contenha todos os níveis interrelacionados da matriz condicional

> composta por oito dimensões distribuídas em camadas circulares. No centro do círculo se situam as ações estratégicas e rotineiras (1). Nos níveis seguintes, encontram-se as interações (2), os grupos e indivíduos (3), divisões das organizações estudadas (4), organizações e instituições (5), a comunidade e suas características demográficas peculiares (6), as nações (7) e, na extremidade externa do círculo, encontra-se o nível internacional e as condições políticas e socioeconómicas (Araújo & Estramiana, 2011: 388-389).

A técnica defendida por Clarke (2003) tem por base a análise situacional desenvolvida de acordo com mapas de três tipos: situacionais, de mundos/arenas sociais e posicionais. Sendo o primeiro o mais representativo da posição da autora, destacamos o facto de apresentarem graficamente os principais elementos humanos, não humanos e discursivos na situação de interesse de pesquisa, facilitando a identificação de relações entre eles e revelando processos e situações. Os fatores contextuais não devem ser vistos como algo externo à situação, mas como sendo a própria situação, devendo os elementos estruturais que a influenciam ser representados no mapa.

Durante a codificação as categorias que compõem o mapa são: atores/elementos individuais/humanos, atores/elementos coletivos humanos, elementos não humanos, construções discursivas do indivíduo ou atores coletivos, construção discursiva de atores não humanos, elementos políticos, socioculturais, temporais e espaciais, narrativas históricas e temas gerais (Clarke, 2003: 654). Clarke (2007) ressalta que nem todas as categorias devem ser usadas durante a codificação.

Pensamos que a teoria fundamentada/ancorada é viável na abordagem de um objeto multifacetado como é o caso dos impactos da agenda educativa global na atividade/situação docente, pois a epistemologia do conhecimento a ela subjacente é muito interessante, implicando um processo de investigação/ação comprometido com os grupos em que se trabalha, permitindo comparar as variações entre unidades de observação distintas, mas também detetar o que é comum e a variabilidade das dimensões, visto que "na teoria ancorada se estabelece as micro-fundações da macrossociologia" (Mendes, 2003).

Para explorarmos a interdependência entre macroestrutura e ação individual no desenvolvimento da nossa teoria fundamentada, partiremos de conceitos sensibilizadores

que abranjam a relação micro-macro, baseando-nos na literatura, nomeadamente nas principais ideias dos sociólogos do Construtivismo social, Bourdieu e Boltansky[43], que discutiram a relação entre contexto social, estrutura e ação social. Para efetuarmos a recolha e análise de dados criamos matrizes estruturais ou mapas. Por fim revisitamos a literatura após construção da teoria para "encontrar áreas de aderência, incompatibilidades ou complementaridade entre os conceitos e relações incluídos na teoria desenvolvida em sua área substantiva e os aportes de outros teóricos" (Araújo & Estramiana, 2011: 391).

[43] Entre os sociólogos que deram contributos teóricos alternativos para a análise da dinâmica micro-macro, situando as interações humanas como parte de um sistema estruturado de ações normativas, devemos ainda referir: Sheldom Stryker (com o Interacionismo Simbólico Estrutural); Anthony Giddens (com a Teoria da Estruturação) e Norbert Elias (com a Sociologia Figurativa). Apesar de se apoiarem em conceitos diferentes, o denominador comum das posições destes autores reside na conceção das estuturas sociais como unidades dinâmicas inseparáveis de processos de interação, os quais as geram, atualizam e transformam.

CAPÍTULO 4

CONTEXTUALIZAÇÃO: AS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 40 ANOS COM IMPACTO NO ENSINO SECUNDÁRIO

4.1 Os ciclos temporais do sistema educativo português desde o 25 de abril

O ponto de partida deste trabalho é o interesse pela atual situação profissional dos docentes portugueses do ensino secundário, construída na confluência da evolução da escola de massas, das reformas do sistema educativo no pós-25 de abril e dos impactos das políticas educativas seguidas internacionalmente na atividade docente. Sabendo do descontentamento dos docentes com a degradação da sua imagem social, do agravamento das suas condições de trabalho, da sua preocupação com a desvalorização/dignificação profissional e com as constantes mudanças a que tiveram e têm de se adaptar, somos obrigados a recuar no tempo para reconstituir brevemente a história do sistema educativo português, das tendências de política educativa e dos processos que acompanham o Ensino Secundário público no período dos últimos 40 anos de democracia.

Pretendemos contextualizar a referida situação para entendermos a condição docente atual, a adequação entre as ações e interações dos docentes e os seus atos de julgamento e justificação, bem como a sua representação social da função que exercem, com impacto na identidade grupal e profissional.

Barroso (2003) refere quatro grandes ciclos temporais que marcam a evolução do processo de construção do sistema educativo português nos últimos quarenta anos da democracia, equacionados de acordo com a dinâmica dos processos de mudança social e das políticas educativas que lhes serviram de base: revolução, normalização, reforma e descontentamento. Nesta conceção talvez aparente existir uma lógica diferente entre as primeiras três fases e a última, pois aquelas remetem para uma dimensão histórica. Quanto à fase de "descontentamento", - expressão que nos parece fazer todo o sentido face ao quadro atual -, será licítio perguntar se será uma consequência da desvalorização profissional, da precarização e do desemprego? Discutiremos mais adiante esta interrogação, mas podemos desde já reconhecer a ligação entre essas temporalidades e a construção, de acordo com A. Santos Silva, de "uma agenda política para a política educativa em Portugal" comparável a um "palimpsesto, cujo texto resulta, em cada momento, de reescritas sobre textos anteriores, ao mesmo tempo aproveitados e ultrapassados" (in Rodrigues, 2014: 723 e 726).

Procuraremos destacar em seguida alguns aspetos essenciais destas fases, sabendo que "em educação, as políticas definidas e implementadas pelos vários governos alavancam e traduzem, ao mesmo tempo, um conjunto significativo de

alterações sociais, culturais e políticas enquadradas pelo contexto temporal" (Caixeiro, 2014:68-69).

A fase da revolução inicia-se com o golpe militar de 25 de abril de 1974 e termina progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. É pois no contexto de instabilidade do Portugal de Abril que se insere a reconstrução e transformação social da escola enquanto entidade promotora de uma cultura cívica de direitos, de exercício da cidadania e formadora de cidadãos, tal como ocorria na Europa Ocidental, mas com um papel também importante na própria formação da democracia.

Durante a década de 70[44] o binómio educação/democracia pressupunha que a realização da política de ensino incumbia ao Estado, cuja intervenção uniformizante era legitimada pela promoção do princípio da "igualdade de oportunidades" e da afirmação das potencialidades educativas da progressiva escolarização, obrigatória e gratuita, em todos os níveis de ensino, para a emancipação das populações e integração social.

O propósito de oferecer um serviço público de educação associado a estes princípios de universalidade e neutralidade axiológica encontra-se devidamente legislado no n.º 2 do artigo 74.º da Constituição de 1976, sendo o Estado o garante do desenvolvimento e democratização social do ensino. A tentativa do Estado de efetuar a reforma global do Sistema Educativo encontra-se definida na Lei nº 5/73, conhecida por Reforma de Veiga Simão, tendo em vista a normalização ou a "expansão escolar assente numa unificação crescente do sistema escolar, contribuindo para mais igualdade e mais justiça social" (Teodoro, 2012: 79).

Entre o final da década de 70 e 1986 a tendência das políticas educativas adotadas é para encontrarem a sua legitimação nas recomendações de instâncias internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, as quais acentuaram a necessidade de o sistema educativo responder às exigências do mercado de trabalho, o que aliás se mantém até à atualidade. Desde essa época, de acordo com João Grancho "parece evidente que as políticas educativas tendem a refletir a influência que é exercida à escala global através dos mais variados processos e das mais distintas instâncias internacionais, não parecendo, assim, mais legítimo falar em sistemas educativos exclusivamente nacionais" (in J. Ruivo & A. Trigueiros (*coord.*), 2009: 27). Neste contexto, as políticas educativas adotadas em Portugal passaram a contemplar a atenção ao que era feito na área educativa a nível internacional, como evidenciam os pressupostos da Lei de Bases do

[44] Nesta década foram Ministros da Educação: Veiga Simão (no ainda Estado Novo), a partir de 1974 e após uma Junta de Salvação Nacional (de 28 de abril a 16 de maio de 1974): Eduardo Correia, Vitorino Magalhães Godinho, Vasco Gonçalves, Rui Grácio, Manuel Carvalho, José Silva, Vitor Alves, Sottomayor Cardia, Lloyd Braga, Luís Oliveira e Luís da Cunha.

Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, de fundamental importância para a organização do sistema educativo, já sob a influência da agenda educativa global para a educação.

A segunda fase da evolução do sistema educativo português estende-se até 1986, exatamente com a aprovação da LBSE[45], que determinava a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino básico. Com esta lei fechou-se o ciclo da normalização do ensino e de controlo social da sociedade pelo Estado e iniciou-se um novo ciclo com a definição de novas metas para a educação e para a organização do sistema educativo, com vista a responder aos desafios da integração europeia e de modernização da economia. No Artigo 3.º g) da LBSE pode ler-se o objetivo de «descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes».

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 teve grande importância para a evolução as políticas educativas futuras, pois segundo A. Santos Silva, "estabilizou e, assim, consolidou a agenda política educativa democrática, definindo um consenso político então bastante alargado que, por variadas formas e dimensões capitais, se manteve nos 25 anos subsequentes" (in Rodrigues, 2014:728). O autor considera ainda que a consolidação dessa *agenda política* na área da educação, assenta na interação de três forças fundamentais: 1) o aumento da procura social da escola pelas famílias na expectativa dos benefícios futuros do investimento nos estudos; 2) a importância dada aos temas relacionados com a profissão docente (organização curricular, gestão das escolas, formação e certificação, modelos de recrutamento e de carreira) e aos interesses profissionais e sindicais docentes; 3) a tensão política entre os partidos do arco da governação, PS e PSD, que com o seu debate de ideias delinearam essa agenda numa sucessão de momentos fraturantes e consensuais.

A partir da LBSE, a implementação da reforma do sistema educativo passa a ser competência dos governos, os quais procuraram, nos últimos 40 anos de democracia,

[45] A Lei de Bases do Sistema Educativo foi alterada 3 vezes até ao momento: pela Lei 115/97, de 19 de setembro, da qual se destaca o sistema de formação de professores com elevação do nível de formação dos professores do primeiro do 1.º ciclo e educadores de infância de bacharelato para licenciatura; pela lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, da qual se destaca a adoção do modelo de 3 ciclos de estudos do ensino superior, previsto no âmbito do Processo de Bolonha e criação de condições legais para o reconhecimento da experiência profissional através da sua creditação; e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime de escolaridade obrigatória de 12 anos, a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos e revoga a norma que estabelecia a obrigatoriedade de frequência do ensino básico até aos 15 anos.

implementar uma panóplia de mudanças e remodelações sucessivas, associando "um discurso político e uma produção legislativa muito avançados com uma afetaçäo de meios, designadamente de ordem financeira, muito limitada" (Teodoro, 2012:71). Com efeito se, por um lado, o voluntarismo legislativo subjacente à construção das políticas educacionais em Portugal poucas vezes correspondeu a condições materiais para a sua concretização; por outro lado, falar de "reformas" legislativas no meio educativo talvez não tenha vindo a revelar-se a melhor forma de mobilizar os protagonistas do processo educativo, em especial os docentes, que atualmente se encontram cansados de tanta mudança, tantas vezes realizadas pelos governos apenas motivadas pela necessidade de fazer diferente.

Voltando a acentuar a questão da segunda fase da evolução do sistema educativo, diríamos que a década de 80 foi dominada pelo binómio educação/modernização, assente não só no acesso democrático aos bens universais da cultura, mas também na consonância entre a definição jurídica de educação e a lógica de mercado e na estreita ligação entre a escola e a vida ativa, com referencialização ao mundo empresarial. Neste sentido, as políticas educativas refletem as tendências gerais dos países capitalistas marcadas por preocupações com os padrões de qualidade e formação para o trabalho, passando pelo investimento económico. Este propósito "apelava a uma diversificação das formações, devendo responder às necessidades de formaçäo de mão-de-obra inerentes ao crescimento económico" (Teodoro, 2012:79).

A modernização da educação e da escola é encarada aos nível das políticas educativas como um desígnio nacional, pois:

> "a recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestionária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo (Lima, 1992: 4).

A terceira fase de evolução do sistema educativo, marcada pela ascensão e queda do "mito da reforma" estende-se de 1986 até finais do século XX. A escola passa a ser vista como um instrumento essencial para a competitividade do país no plano internacional, veiculando conhecimentos determinados pelo contexto económico. Os valores economicistas que dominaram as reformas educativas nas décadas de 80 e de

90[46] originaram mudanças profundas, cujo teor contribuiu para permeabilizar a utilidade da educação à utilidade económica.

O posicionamento políticoeducativo centrado no acesso universal à educação e na utilidade económica da escola não ficaram, porém, a salvo de discursos críticos, pois o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo não encontrava correspondência no princípio da igualdade de acesso à educação, proporcionando uma desigual distribuição social das condições de acesso aos bens universais da educação. Deste modo as problemáticas da reprodução social e da hierarquização social continuavam a suscitar preocupação, enfatizando a questão da utilidade social da escola para combater as desigualdades sociais e do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo.

Na década de 90, à utilidade económica da educação aliou-se a utilidade social, pelo reconhecimento do papel da escola no combate à exclusão social. As políticas educativas passam assim a atender à preocupação com os problemas sociais inerentes à escolarização deficiente e às ideologias da inclusão. A definição de novos objetivos educativos faz surgir alterações curriculares evidenciadas, por exemplo, com a introdução do Dec.-lei n.º 319/91, de 23 de agosto para regulamentar o ensino especial, definindo currículos alternativos capazes de substituir os tradicionais**.**

A forma de encarar o êxito do sistema educativo foi substancialmente alterada pelo pressuposto da inclusão, pois deixou de depender exclusivamente dos aspetos estruturais e organizacionais, passando a pôr em evidência as qualidades pedagógicas dos docentes para garantir o respeito pela diferença. Por conseguinte, quer os professores quer a escola são confrontados com a necessidade de enfrentar os novos desafios associados não só à inclusão de alunos com necessidades especiais, mas também ao alargamento das suas obrigações sociais, tendo de lidar com apelos para promover áreas como a Educação para a Cidadania ou a Educação para a Saúde.

Apesar da adoção de medidas atinentes a uma ética de respeito pela diferença continuaram a registar-se desigualdades sociais perante a escolarização, pois as componentes essenciais do currículo tradicional mantiveram-se e o combate à exclusão social e escolar não foi vencido. Contudo, passou a haver maior atenção à oferta escolar

[46] Na década de 80 foram Ministros da Educação: Vitor Crespo, João Silva, José Seabra, João de Deus Pinheiro, Roberto Carneiro. Na década de 90 foram Ministros da Educação: Diamantino Durão, António Couto dos Santos, Manuela Ferreira Leite, Marçal Grilo e Guilherme de Oliveira Martins.

para ir ao encontro dos interesses e vocações dos alunos, garantindo a igualdade de oportunidades.

O discurso político dos anos 80 e 90 secundarizou o binómio educação/democracia a favor do eixo escolaridade-mercado de trabalho e das preocupações da política económica, cujos apelos fizeram não só emergir a *profissionalização* do ensino como também o chamado *novo vocacionalismo* (Stoer, S. R.; Stoleroff, A.; Correia, J. A., 1990). Consequentemente, o ímpeto reformador das décadas de 80 e 90 originou mudanças que implicaram uma reorganização do campo educativo, donde se destacam o reconhecimento da intervenção de outros agentes sociais na vida das escolas, os mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos, a estrutura dos cursos e dos saberes escolarizados e as mudanças curriculares.

Os reajustamentos introduzidos na década de 90 inseriram-se numa definição organizacional da educação, que, por um lado, acentuava a vulnerabilização dos profissionais de educação, dependentes de políticas educativas estruturadas em torno da intervenção do Estado, que determinavam a sua ação didática e a administração do seu trabalho, violando a autonomia do campo pedagógico, e, por outro, desresponsabilizava os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização.

Estas mudanças conduziram ao alargamento das funções dos docentes, que passaram a viver a sua profissão como deficitária, obrigando-os a fazer formação contínua como se não fossem suficientemente qualificados. Isto contribuiu de algum modo para os desmobilizar.

> Com efeito, o conceito de mudança no campo da educação surge inevitavelmente enquadrada como elemento constitutivo e explicativo da realidade social. Desta forma, a mudança em educação enquanto processo de matiz social, político, ideológico e cultural é, efetivamente, consequência direta do momento histórico em que se enquadra e nele adquire todo o seu significado. (Caixeiro, 2014: 67).

Na década de 90 o papel do Estado centrou-se na prioridade da regulação e estruturação do sistema educativo, surgindo como novas ideias em debate a autonomia das escolas e a questão da contratualização. Assistiu-se à emergência de um novo paradigma baseado na territorialização das políticas educativas e na preocupação de adotar estratégias locais para as causas educativas nacionais. Contudo, a regulação promovida pelo Estado dividiu-se entre dois caminhos distintos: um influênciado pela racionalidade administrativa e burocrática, que sujeita a escola a uma rede intrincada de legislação, normas e regulamentos, cujo cumprimento é assegurado pelo diretor de escola; outro influenciado pela racionalidade pedagógica e corporativa, que encara a

escola como uma organização profissional com relativa autonomia nos processos de ensino.

Em resultado da superação destes caminhos temos hoje uma regulação burocrática-profissional, que expressa a aliança entre os docentes e o Estado, mas que determina que as instituições escolares sejam dominadas por um paradigma de gestão tecnocrático e racionalista em substituição de um paradigma democrático. Não podemos deixar de notar a contradição entre a perda da democraticidade daqui decorrente e a tendência para a promoção da autonomia das escolas, pois uma verdadeira autonomia não pode consistir na capacidade de pensar e de decidir concentrada apenas nas lideranças das escolas, devendo passar pela dessiminação dos poderes por um coletivo constituído pelos profissionais que dão vida às escolas, efetivamente mobilizado para intervir e participar nos processos de mudança.

Na década de 2000[47], nos primeiros anos século XXI tem lugar a fase de descontentamento com a evolução do sistema educativo, pois "terminado o ciclo das reformas e depois de mais de duas décadas de transformações em *continuum*, o diagnóstico feito sobre o desempenho do sistema é pouco animador, oscilando entre a "desilusão" e a "catástrofe" (Caixeiro, 2014: 103).

> É neste contexto que as reformas educativas dos finais da década de noventa e dos primeiros anos do século XXI, supostamente inevitáveis, surgem vinculadas ao novo modelo económico e exigem um novo modelo gestionário na tentativa de adaptar os indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da sociedade de mercado e da denominada sociedade cognitiva (Tavares, 2014:15).

Seguiram-se medidas de política educativa, motivadas e modeladas pelo contexto da globalização neoliberal, sob o novo paradigma do gerencialismo e novos critérios de gestão, baseados na redução de gastos, na *accountability e* na performatividade, com um efeito arrasador no clima das escolas e no universo profissional dos docentes, cujas condições de vida e de trabalho pioraram substancialmente.

Assim sendo, consideramos que o surgimento de uma fase de "descontentamento", como lhe chama Barroso (2003), no que aos professores diz respeito, resulta diretamente do impacto das reformas educacionais que contribuíram, por um lado, para a precarização do trabalho, quer pela sobrecarga sobre os professores dos quadros que se encontram no ativo, quer pela diminuição drástica dos postos de trabalho e pelo desemprego que atinge os contratados, quer pelas dificuldades que enfrentam os que

[47] Nesta década foram Ministros da Educação: Augusto Santos Silva, Júlio Pedrosa, David Justino, Maria do Carmo Seabra, Maria de Lurdes Rodrigues e Isabel Alçada.

desejam entrar nesta carreira profissional e os que estando na carreira ficam com horários zero.

O descontentamento é também uma consequência da desvalorização profissional, resultante do facto de os professores serem vistos como recursos a rentabilizar e não como pessoas com direitos, o que aliás prenuncia perigos para a democraticidade do sistema e para a solidez da instituição escolar enquanto lugar de segurança laboral, ambos a funcionar de modo também por si mais precário e gerador de instabilidade nos trabalhadores do Estado ao serviço da educação. Se houve um tempo em que estes trabalhadores conquistaram direitos, também não é menos verdade que a perda de direitos foi drástica, principalmente desde o início do século XXI, tendo ocorrido quase de um momento para o outro, sem tempo de adaptação, sem apelo nem agravo.

Por outro lado, tal descontentamento é também fruto do *slogan* educar para a eficácia e para a excelência, "*slogan* político que é, ao mesmo tempo, um ataque ao ensino público que, como se sabe, tem no seu seio os estudantes provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos" (Tavares, 2014:15). De acordo com este autor (*ibidem*), apesar das escolas públicas apresentarem hoje grande qualidade devido ao investimento em equipamentos e instalações, bem como na qualificação dos quadros docentes, ocorrido nos últimos 30 anos, a avaliação externa das escolas e a hierarquização no sistema de *rankings*, [expressões da concretização desse *slogan*], contribui para o fosso entre as escolas frequentadas por alunos de grupos sociais mais favorecidos (escolas privadas e do centros urbanos) e menos favorecidos (escolas da periferia).

Seguidamente, abordaremos algumas das reformas que se conjugam neste quadro, patenteando uma visão da educação não como investimento para o futuro, mas como despesa do Estado a controlar, senão mesmo a reduzir aos minímos.

Durante o mandato da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues foram tomadas medidas com grande impacto na dimensão organizacional das escolas. De facto, o Dec.-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que além de ter aprovado o regime de autonomia das escolas e a formação de mega-agrupamentos, transportou para o sistema escolar o modelo de gestão desenvolvido na empresa capitalista, menorizando o governo democrático e participativo das escolas[48]. Aliás, este decreto-lei põe fim à "gestão democrática" das

[48] De 1974 a 1977 a legislação que enquadrou os órgãos de governo das escolas (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio; Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro; Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro; Portaria n.º 677/77, de 04 novembro) estabelecia o seu carácter colegial e democrático; a partir de 1989 a legislação produzida (Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 maio) trouxe uma novidade que consagrou um regime jurídico de autonomia das escolas, as quais passaram a contar com um

escolas, que vigorou por mais de três décadas. "O atual modelo centrado na figura do Diretor veio instituir novas dinâmicas de gestão, impulsionadas igualmente por novas lógicas de regulação da educação em curso na sociedade portuguesa." (Torres, 2013:54). Simultaneamente, estas dinâmicas dominam o discurso político pela acentuação da lógica da eficiência e eficácia, da responsabilização e prestação de contas e da rentabilização dos recursos. Segundo Tavares (2014:12)

> o novo modelo de gestão pode constituir o primeiro passo para a 'privatização e elitização' do ensino público e, simultaneamente, representa um instrumento de controle das escolas e dos professores, quebrando solidariedades entre os professores, historicamente construídas.

Efetivamente, a escola preconizada pela LBSE seria uma escola que supunha alguma autonomia pedagógica e administrativa, seria uma "escola-comunidade educativa" com a direção em si própria (Caixeiro, 2014:95), que valorizasse a gestão democrática de tipo participativo e colegial. Contudo, como refere Caixeiro (2014:104) hoje "assistimos à mudança do paradigma da colegialidade para a unipessoalidade do órgão de gestão das escolas, guardando a representatividade democrática para os órgãos estratégicos, com representação externa ou comunitária, sem funções executivas. " As lideranças individuais passam a apresentar o seu plano de governação designado como, Plano de Intervenção, a executá-lo e a dele prestar contas, não sem antes definir as equipas mediante nomeação (Lima, 2011a), sendo que, estranhamente, não é exigida formação específica para o efeito aos elementos que integrem a equipa da direção da escola, à exceção do diretor, muito embora se considere a preferência por essa formação no caso das lideranças intermédias.

O enquadramento legal do modelo de gestão escolar existente define que a direção da escola passa a estar a cargo do Conselho de Escolas, constituído por elementos da comunidade educativa (professores, alunos, pais e encarregados de educação, câmara municipal) e que elege o diretor. Determina ainda que os diretores no exercício das suas competências acumulem duas vertentes: a de gestão pedagógica e cultural e a de gestão administrativa, financeira e patrimonial. São várias categorias distintas de competências exigidas a um diretor escolar, de acordo com Barroso (2011) — burocrática, corporativa, gerencialista e político-social. Trata-se de uma função mais próxima da de gestor e mais distante da de professor, para o exercício da qual a atual legislação determina a

Conselho de Escolas e um Presidente do Conselho Diretivo ou do Conselho Executivo. Entre 1976 e 1991 continuou a haver uma gestão democrática das escolas. Entre 1991 e 1998 institui-se um modelo experimental em que um diretor executivo passa a representar o órgão de gestão. Entre 1998 e 2008 instituem-se os contratos de autonomia. A partir do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o governo das escolas é encimado por um Conselho Geral e pela figura do Diretor.

necessidade de formação específica em Gestão e Administração Escolar. A qualidade da gestão escolar implica portanto duas vertentes distintas, que se encontram a cargo de uma só pessoa, que à partida é um professor com conhecimentos de gestão escolar, podendo ter experiência anterior em funções num órgão de gestão.

Dada a responsabilidade do cargo, a quem o desempenhe exige-se conhecimentos específicos, naturalmente em todas as vertentes mencionadas, profissionalismo nas decisões operacionais e nas opções estratégicas. Apesar de existirem exemplos de excelente qualidade na escola pública, tendo em conta as condições e recursos disponíveis, contudo, não será fácil a uma só pessoa, ainda que assessorada por uma equipa (um subdiretor e 1, 2 ou 3 adjuntos, consoante a dimensão), abarcar igualitariamente todas as exigências do amplo espectro de gestão que tem de dominar, dadas as vertentes que subjazem à mesma, com a agravante de tal ocorrer num contexto de agrupamentos de escolas ou até de mega-agrupamentos, que por si só implicam uma grande dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino.

O paradigma atual na educação em Portugal passa pela continuação de agrupamentos e de mega-agrupamentos de escolas[49], que segundo Joaquim Azevedo incorporam "demasiadas unidades de ensino, sem qualquer possibilidade de, a curto e médio prazo, ser feita uma coordenação e gestão eficientes e eficazes". Passa ainda pela pela hierarquização no exercício de cargos de gestão, pela consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia[50] e provavelmente pela chamada municipalização das escolas. Abordaremos em seguida estes aspetos.

Efetivamente, existem no país 318 Mega-Agrupamentos de Escolas públicas que podem ultrapassar os 4000 alunos e mais de 300 professores, em alguns casos. Estas unidades foram constituídas pelo Ministério da Educação em três fases, tendo sido a primeira em 2010 (83 unidades), a segunda em 2012 (150 unidades) e a terceira em 2013 (67+18 unidades). Esta transformação organizacional implementada por imperativos

[49] O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de ensino, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. A concretização do processo de agrupamento de escolas foi estabelecida pelo Despacho n.º 13 313/2003.

[50] O regime de Autonomia das escolas, bem como dos respetivos agrupamentos foi aprovado pelo Dec.-Lei n.º 115-A/98, cuja primeira alteração foi realizada pela Lei 24/99, de 22 de abril, tendo sido regulamentado pelo Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho. A aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos é constante do Dec.-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, o qual nos termos do seu art.º 7 autoriza ainda a agregação de agrupamentos ou unidades administrativas de maior dimensão, chamados de mega-agrupamentos. Este Decreto sofreu entretanto duas alterações: a 1.ª no Dec.-Lei n.º 224/2009; e a 2.ª no Dec.-Lei n.º 137/2012. O Despacho normativo n.º 10-A/2015 concretiza os princípios consagrados nos regimes de autonomia, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo.

económicos e estatísticos contribui para destruir e deteriorar a essência da vida nas escolas do nosso país. A gestão destas mega-unidades ocupa os diretores essencialmente com tarefas financeiras, burocráticas e administrativas, levando-os a um afastamento das questões pedagógicas, da vida quotidiana dos alunos e dos seus pares e ao esfriamento das relações interpessoais. Além disso, tais agregações contribuíram para eliminar muitos postos de trabalho.

Apesar de as escolas e os seus profissionais procurarem responder a todos os desafios atrás enunciados, contribuindo para a enorme evolução das taxas de escolarização desde o 25 de abril e para a qualidade do ensino, não podemos deixar de assinalar os problemas estruturais subjacentes atualmente à organização das Escolas Públicas. Um desses problemas decorre da existência de mega-agrupamentos a que já aludimos e do próprio modelo de gestão das escolas e, por conseguinte, tem a ver com a organização interna das escolas e com o papel das lideranças, nomeadamente das estruturas intermédias, o Conselho Pedagógico e os Departamentos, pois os elementos do primeiro são os coordenadores dos segundos, nomeados pelo Diretor.

Os Departamentos integram diferentes Grupos Disciplinares (que perderam o Delegado que os representava), revelando-se disfuncionais pela sua heterogeneidade (podem integrar professores de mais de 6 ou 7 grupos) e diversidade (chegam a ter, em alguns casos, 100 elementos), facto que dificulta a produtividade das reuniões, mas sobretudo a participação das bases, a discussão de assuntos e a comunicação dentro da escola. Isto decorre da limitação do número de pessoas que podem integrar o Conselho Pedagógico, que só pode incluir dezassete representantes coordenadores de áreas diversas. Assim, estas estruturas servem essencialmente para receber e transmitir informações destinadas a monitorizar os Grupos Disciplinares relativamente ao cumprimento de programas, resultados da avaliação, organização/dinamização e balanço de atividades, etc. do que a auscultá-los sobre questões estratégicas para a escola. As inciativas realizadas na escola na vertente científica, pedagógica e cultural são cada vez mais referenciadas a indivíduos, perdendo a sua dimensão de envolvimento coletivo num claro empobrecimento das relações interprofissionais e do "espírito coletivo de escola".

A escola, por sua vez, ao ser transformada numa empresa subjugada ao ideal de preparação do seu público para o mercado de trabalho, distancia-se do seu papel de organização cultural. Por outro lado, ao encarar o aluno como "cliente" dá lugar ao avanço da cultura do "aluno-rei", a qual mina a autoridade do professor e contribui para o aumento exponencial de casos de indisciplina, desvirtuando as noções básicas de uma cidadania responsável. Simultaneamente os valores transmitidos pela escola não

encontram acolhimento em muitos alunos e respetivas famílias, devido à disfuncionalidade dos seus lares, motivada por problemas tão diversos como a alteração da estrutura familiar, desemprego, baixa condição socioeconómica, etc.

Estes são alguns dos factores pelos quais defendemos a revisão deste modelo de gestão escolar e de organização da rede escolar em mega-agrupamentos, porque acentuam preocupações economicistas em detrimento de questões pedagógicas, reforçam o centralismo do sistema educativo e aniquilam a pretendida autonomia das escolas, sendo mesmo, arriscamos dizer, incompatíveis com ela.

Pensamos que só assim serão criadas as condições necessárias para uma verdadeira descentralização e autonomia das escolas, pois atualmente esta última resume-se à distribuição de serviço, à constituição de turmas, à contratação de professores, à gestão da informação em plataformas informáticas e pouco mais. Porém, a verdadeira autonomia, que corresponda às expectativas e prioridades das comunidades educativas, deverá passar pela possibilidade de cada escola poder encontrar soluções locais para melhorar as aprendizagens dos alunos e as práticas educativas. Como parte do plano estratégico das escolas poder-se-ia incluir a possibilidade de cada escola poder estabelecer e gerir os créditos horários vistos como necessários, gerir os espaços e tempos letivos de modo flexível, ajustar a dimensão das turmas às características dos alunos, poder tomar determinadas decisões curriculares, que não passem por privilegiar certas disiciplinas em detrimento de outras, e concretizar os projetos educativos que aprova.

Em fevereiro de 2014, o Ministério da Educação atribuiu às escolas com contrato de autonomia maior liberdade para gerir currículos e cargas horárias, permitindo-lhes, por exemplo, criar novas disciplinas. Às escolas privadas e às de regime de associação, como previsto em Decreto-Lei, foi dada igual autonomia. Ressalve-se, no entanto, que esta independência na gestão do processo educativo não deve ser disvirtuada por interesses pessoais e políticos, exigindo imparcialidade, democraticidade, justiça e rigor na tomada de decisões, nomeadamente na contratação de recursos humanos. Não se deverá confundir autonomia com municipalização das escolas ou com qualquer forma de estar que sirva *lobbies* políticos.

Na presente década[51], o "descontentamento" no setor da educação facilitou a aceitação das propostas do projeto neoliberal para a educação, as quais dão grande ênfase aos aspetos económicos, sem a preocupação com os aspetos culturais, sociais e

[51] Nesta década foram Ministros da Educação: Nuno Crato e Margarida Mano. Atualmente é Ministro Tiago Brandão Rodrigues.

educacionais, transformando a escola numa empresa com fins lucrativos. Neste quadro, prossegue a ideia da autonomia e de flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, bem como de uma possível municipalização das escolas.

Em julho de 2014, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de delegação de competências na área da educação para as autarquias, que foram negociadas com autarcas de vários concelhos do país e de várias formações políticas,[52] baseada num contrato interadministrativo -"Contrato de Educação e Formação Municipal"- que no fundo representa uma parceria público/público entre o governo e cada um dos municípios escolhidos.

Esta proposta de descentralização de competências na área da educação ao nível do ensino básico e secundário estava prevista na Lei n.º 75/2013, correspondendo ao designado processo de Municipalização da Escolas, que conferiu aos municípios um papel interventivo nos complementos da oferta curricular das escolas, assumindo as autarquias total responsabilidade pelo pessoal não docente. A "municipalização" também permitirá que os serviços das escolas (refeitório, papelaria, biblioteca, apoio educativo e psicologia) possam ser subcontratados a operadores privados. Uma das novidades presentes na proposta é o chamado "factor de eficiência" que divide os ganhos de eficiência entre o Ministério e as autarquias.

Este processo de "municipalização" parece ser para avançar, pois há a intenção anunciada em abril de 2016 pela Associação Nacional de Munícipios Portugueses, de alargar as competências dos municípios na área da educação a toda a escolaridade obrigatória a partir de 2018, nas áreas dos edifícios escolares, das atividades de enriquecimento curricular, das refeições, transportes escolares, componentes de apoio à família e ação social escolar, sem que isso corresponda a um reforço da autonomia das escolas. É também provável que as escolas fiquem sujeitas a uma dupla tutela por parte do Ministério e das autarquias, pois terão de se candidatar a verbas através de projetos, dado que o financiamento da educação poderá passar por aquelas instituições.

Trata-se de uma agenda política que parece visar aumentar o *outsourcing* e a intervenção em escolas públicas de entidades privadas, segundo um modelo que certamente só será bom para as entidades a contratar. Por outro lado, os exemplos que se vão registando em Portugal quanto ao envolvimento das autarquias nas escolas e agrupamentos, em matérias como os Conselhos Gerais e Direções das escolas, colocação de funcionários e docentes das AECs, ilustram bem as tentativas de controlo

[52] Foram celebrados 15 Contratos entre o MEC e Municípios, com um custo de 67 milhões de euros, a saber: Águeda, Amadora, Batalha, Cascais, Crato, Maia, Matosinhos, Mealhada, Óbidos, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Sousel, Vila de Rei e Vila Nova de Famalicão.

político das escolas. Estes factos são preocupantes, tanto mais que os resultados de experiências de "municipalização" levadas a cabo noutros países não são de todo convincentes. A Suécia é um país em que se está, por exemplo, a assistir a um movimento de "recentralização".

Face ao exposto podemos dizer que atualmente o estatuto das escolas assemelha-se a uma manta de retalhos, pois a par das que obedem ao sistema centralizado (670 escolas) há escolas com contrato de autonomia (24 Agrupamentos/escolas não agrupadas) há escolas exclusivamente com contrato-programa TEIP (116 Agrupamentos/escolas não agrupadas), algumas com contrato de autonomia e TEIP (21 Agrupamentos/escolas não agrupadas) e outras "municipalizadas".[53]

O paradigma atual na educação em Portugal passa ainda, por exemplo, pela reestruturação da rede escolar. Efetivamente, o Ministério da Educação e Ciência dirigido por Nuno Crato divulgou a 26 de julho de 2013 a rede escolar para o ano letivo 2013/2014, vericando-se uma redução no número de turmas, em especial no ensino profissional e nos Cursos de Educação e Formação, mas também no ensino regular, supostamente de forma a adaptar a oferta à procura dos alunos. A FENPROF considerou estar em marcha um ataque à escola pública.

Paralelamente, o Ministério determinou o aumento do número de alunos por turma, cuja constituição no ensino secundário incluía um mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos. Estudos da OCDE parecem apontar para que o número de alunos por turma não seja um fator determinante no sucesso escolar dos alunos, sendo mais influente neste aspeto a sua origem socioeconómica. No entanto, mais alunos nas turmas é um fator que condiciona a disciplina nas salas de aula, levando a um enorme desgaste dos professores e logo a um decréscimo na motivação destes para a implementação de mudanças no ensino.

Quanto a este assunto em 2016 o Ministério de Tiago Brandão Rodrigues apenas se limitou a recomendar a redução progressiva do número de alunos por turma em 2017/18, mas atendendo às "especificidades" de cada escola. Na verdade prevê-se que o custo financeiro desta medida seja elevado. Determinou ainda que a redução das turmas com alunos com Necessidades Educativas Especias só pode ocorrer se estes permanecerem 60% do seu tempo curricular em sala de aula. Ora, esta medida irá impedir que alunos com maior grau de comprometimento, sobretudo com NEE de caráter permanente, e que precisem de apoios especializados fora da sala de aula possam

[53] Dados extraídos do blogue Arlindovsky, www.allindovsky. net [consultado em 13 de maio de 2016].

integrar turmas menores. Isto dificultará o apoio individualizado a estes alunos dentro da sala de aula, contrariando a ideia de uma maior inclusão. Assim, estaremos perante uma medida administrativa para limitar a constituição de turmas reduzidas.

Perante este quadro, tornam-se evidentes as tentativas de isentar o Estado das suas obrigações, transferindo para a comunidade a responsabilidade pelo funcionamento e manutenção da escola pública. O argumento da falta de qualidade da escola pública e do seu alto custo em relação ao benefício que oferece à população origina tentativas de a privatizar, acentuando um percurso ideológico que defende que o que é privado é bom e o que é público é mau. Assim, incentiva-se a competição interescolas através de *rankings* que comparam os resultados dos alunos das escolas públicas e das escolas privadas, segundo critérios pouco claros que não contemplam, por exemplo, as diferenças socioeconómicas dos alunos, nem exigem às escolas privadas que declarem as características dos seus alunos a este nível, ao contrário das escolas públicas.

A polémica ensino público *vs.* ensino privado não é nova. O ensino particular e cooperativo, criado inicialmente para suprir as falhas na oferta da rede escolar pública, transformou-se em 2013, - por iniciativa do Ministério de Nuno Crato constante do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, que aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, - em opção alternativa à escola pública, sob a égide da liberdade de escolha das famílias. É em nome desta liberdade que a Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo defende atualmente a sobreposição da oferta privada à oferta da escola pública, mesmo reconhecendo que o Estado financia turmas em zonas onde esta oferta existe. Nada temos contra o princípio da liberdade de escolha, embora este não esteja em causa porque as famílias podem optar entre ensino público e privado. No entanto constitucionalmente compete ao Estado assegurar uma rede pública de escolas que, caso não tenha oferta suficiente, poderá ser complementada com os contratos de associação. Por outro lado, algumas destas escolas sob contrato de associação, como é noticiado na comunicação social, estão na mão de grandes grupos, alegadamente com ligações à política e que dispõem do dinheiro público, facto que só por si deve suscitar uma reflexão por parte da sociedade civil.

A polémica ensino público *vs.* ensino privado foi novamente alimentada pelo despacho n.º1-H/2016 do Ministério da Educação tutelado pelo socialista Tiago Brandão Rodrigues, que ao regular o regime de matrícula e frequência para o ano letivo 2016/2017 impede as escolas com contrato de associação de receberem alunos de fora da implantação da sua área geográfica, passando o controlo a ser feito através do

número do Cartão de Cidadão do aluno. Esta lei terá resultado da reavaliação da rede de escolas, pretendendo alegadamente racionalizar gastos.

Não podemos escamotear os cortes no financiamento da escola pública a pretexto das exigências orçamentais inerentes à crise económica e financeira. Como dizia João Costa, (in Público de 1/9/2015) "desinveste-se nas condições do serviço público para ele se tornar desinteressante, retira-se-lhe condições até ao ponto em que se diz que o privado pelo qual se pode optar oferece um serviço muito melhor". De facto, a aposta na escola privada esconde fortes interesses económicos e de negócio, não consentâneos com a qualidade do ensino, correndo-se o risco de promover a elitização deste e de criar escolas "batoteiras" que distinguem alunos de primeira de alunos de segunda, pais e encarregados de educação de primeira e pais e encarregados de educação de segunda, professores de primeira e professores de segunda.

Já para não falar no facto de os professores do ensino privado com contrato de associação não estarem sujeitos a qualquer concurso público para atribuição de lugares, podendo depois concorrer no concurso público nacional com o tempo de serviço acumulado no privado. É preciso corrigir arbitrariedades como esta, por uma questão de justiça e equidade.

Com efeito, "a atmosfera comercial e a cultura de empresa parecem ofuscar o *ethos* académico e pedagógico" (Caixeiro, 2014:104), secundarizado pela vertente gerencialista, espelhada em estatísticas e grelhas de *excel* que atestem a suposta eficácia dos resultados, tirando dignidade ao ato de ensinar e mérito ao ato de aprender. Simultaneamente, o *ethos* social dos professores é descaracterizado, pois institui-se a mentalidade de que eles não fazem a diferença na construção do conhecimento pelos alunos.

O curioso é que esta "atmosfera comercial", típica da globalização neoliberal, coexiste com um modelo de organização escolar esgotado, típico do século XVIII, que não corresponde às exigências e necessidades da sociedade atual. Este anacronismo pende hoje sobre a organização escolar, exigindo novas respostas para reerguer o "ethos académico e pedagógico", que *deve ser* o seu âmago. Enquanto isso não ocorrer, o auditório dos docentes, os alunos, desinteressa-se cada vez mais das atividades letivas, [também encorajados pelo facilistimo legitimado pela exigência política de alcançar, arriscamos a dizer "à pressa", taxas de escolarização mais elevadas]; os encarregados de educação "depositam" os filhos na escola, embora em alguns casos desconfiando dos atores educativos, e os professores lutam para se manterem num sistema que os desvaloriza, sentindo incapacidade para aguentarem até ao fim da carreira.

Um sistema educativo aparentemente centrado nos processos e desligado das pessoas cria um ambiente escolar desmotivante e *sui generis*, com uma lógica subvertida, em que se superioriza uma espécie de "mecanicismo" (para usar uma linguagem cartesiana) ao humanitarismo, pois em vez de pessoas temos recursos, em vez de alunos temos clientes, em vez liderança pedagógica temos liderança administrativa e financeira, em vez de diálogo/proximidade temos burocracia/distanciamento, em vez de formação humana integral dos alunos temos preferencialmente formação técnica/tecnológica, em vez de esperança temos descrença.

Tais circunstâncias surgem justificadas em nome do vetor económico em detrimento do vetor social, o que obriga a (re)pensar os destinos futuros da escola pública e do ensino secundário, já para não dizer da sociedade e da forma como as sociedades dos países industrializados se concebem a si próprias.

De facto, a indulgência perante algo que não se quer, - tendo em mente o alegado descontentamento geral de professores, alunos e pais, com muitos apetos da escola atual -, é algo que o poder político parece tender a não considerar, traduzindo um perigo para a democracia, inseparável dos valores da tolerância, do diálogo e da partilha.

4.2 O ensino secundário e as reformas desde o 25 de abril à atualidade

Após décadas de imobilismo e de desinvestimento em educação e formação, desde os anos sessenta que o sistema educativo português tem conhecido constantes reformas, em todos os níveis de ensino, algumas das quais têm transformado as escolas em verdadeiros laboratórios de experiências pedagógicas. Esta tendência tem-se mantido até ao presente sem a preocupação de se efetuar uma reflexão cuidada sobre o contexto de aplicação das reformas e sobre o seu sentido para a construção da cidadania.

A evolução do ensino secundário português evidencia uma tradição centralista, em que o Ministério da Educação tem um forte peso na definição das políticas com impacto na organização do sistema educativo nas suas diversas vertentes e na autonomia dos seus atores: da estrutura do sistema escolar, dos programas e currículos, passando pela inspeção, monitorização e financiamento das escolas, à avaliação de professores, alunos e das próprias escolas. Vejamos brevemente alguns destes aspetos.

Na década de 70, ainda antes do 25 de abril, a reforma global do sistema educativo prefigurava-se nas políticas de Veiga Simão que visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma

clara, uma vontade política de democratização do ensino, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental.

Houve uma preocupação com a qualidade do ensino, tendo sido criadas medidas ao nível da regulamentação do acesso e frequência da escola, da ampliação da rede escolar e da estrutura do sistema escolar: ocorreu o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, sendo quatro anos de escola primária e quatro de escola preparatória, sob um currículo unificado; deu-se a reconversão do ensino secundário, acabando com a distinção entre ensino técnico e ensino liceal típica dos anos 60, com a criação de um ensino dividido em dois ciclos: um curso geral ministrado por "escolas secundárias polivalentes" [resultantes do agrupamento das escolas industriais, comerciais e dos antigos liceus], baseado num conjunto de disciplinas comuns e algumas de opção, tendo em vista a preparação para os diversos cursos superiores; e um curso complementar assegurado por escolas secundárias polivalentes ou por outros estabelecimentos de ensino "orientados para a formaçäo de profissionais", tendo principalmente em vista a inserção na vida prática (Teodoro, 2012: 73).

Ainda durante a década de 70, mas já após o 25 de abril, regista-se o período inaugurado pelo Ministro Sottomayor Cardia, em que surge a preocupação de assegurar a ordem educativa através da gestão democrática das escolas e do respeito por regulamentos destinados a garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da ação social no campo educativo. "Não optando por reformas globais e abandonando, de facto, a implementaçäo da Lei 5/73, o novo poder realiza, todavia, um conjunto de alteraçöes nas estruturas escolares" (Teodoro, 2012:74), destacando-se a criação em 1975 do ensino secundário unificado, que compreendia os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade em substituição do ensino geral e do ensino técnico para reduzir as desigualdades sociais e económicas.

> O ensino secundário unificado apresentou urna organizaçäo curricular que visava "articular alguns aspetos da aprendizagem escolar à esfera do trabalho produtivo", onde "a componente *social* prevalecia sobre a componente *económica,* a preocupação igualitária sobre a de formaçäo de *capital humano"* (R. Grácio, 1985:125).

A partir de 1976 as mudanças introduzidas pelo I Governo Constitucional, segundo Rui Grácio (1985), vão no sentido de tornar o ensino secundário geral menos seletivo pela *licealização* do plano de estudos (unificação do ensino "liceal" e ensino técnico-profissional) e de orientar o rápido crescimento do ensino secundário complementar (10.º e 11.º anos) para se tornar num preâmbulo ou "corredor de passagem" para o ensino superior. Assim, apesar de Portugal, no contexto europeu, ser um país de escolarização

tardia e com taxas de escolarização muito afastadas dos restantes países desenvolvidos[54], a massificação da procura do ensino secundário teve a ver também, entre outras razões, com a melhoria do nível de vida, com as expetativas de ascensão social e com as elevadas taxas de desemprego entre os jovens, sobretudo entre as raparigas.

A política educativa dos anos 80 foi portanto condicionada pela pressão sobre a entrada no ensino superior, o que gerou a desvalorização dos diplomas e conduziu a medidas destinadas a desviar estudantes do ingresso neste nível de ensino, nomeadamente orientando os alunos para cursos técnicos ou vias de formação intermédias, recorrendo à criação do 12.º ano em substituição do ano propedêutico (criado em 1976) e implementando um exame nacional destinado a hierarquizar os candidatos ao ensino superior nas diversas áreas. Foram ainda introduzidos *numerus clausus* em 1978 em todos os cursos do ensino superior e a partir de 1980 assistiu-se ao lançamento da qualificação profissionalizante. No final da década de 80 chegou mesmo a ser implementada uma Prova Geral de Acesso ao ensino superior, acompanhada da realização de Provas Específicas nas universidades. Tal solução durou apenas um ano.

Em 1982-83 e em 1987 a OCDE, após "exames às políticas educativas portuguesas", recomendou dar prioridade à via técnico-profissional no ensino secundário, para qualificar profissionalmente os jovens e a população ativa, formar quadros médios necessários ao desenvolvimento do país e evitar a procura desmedida do ensino superior; e insistiu na necessidade de promover o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens. Deste modo, em 1983-84 o ensino secundário passou a conter cursos profissionais com a duração de um ano, complementados com um estágio profissional de 6 meses; e cursos técnico-profissionais, com a duração de 3 anos e equivalentes, em termos de prosseguimento de estudos, aos cursos complementares do ensino secundário (Teodoro, 2012:77).

A concretização da Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), iniciada depois da aprovação da LBSE, conduziu à reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender os ensinos básico, secundário e superior. O ensino básico obrigatório de 9 anos assentava num currículo unificado, tendo três ciclos (de 4+2+3

[54] Apesar da recuperação que se verificou nos anos 80 e 90, esta situação manteve-se na década seguinte, pois segundo dados da OCDE (2008) a percentagem da população de 25-64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário de educaçãoo era, em 2006, de 28% para Portugal contra 90% na República Checa, 84% na Suécia, 83% na Alemanha, 82% na Dinamarca, 59% na Grécia, 53% na Polónia, 51% na Itália e 50% em Espanha.

anos). A duração do ensino secundário foi reduzida de 5 para 3 anos (10.º, 11.º e 12.º anos).

Paralelamente, a entrada do país na CEE em 1986 acentua a preocupação com as baixas taxas de escolarização dos portugueses por comparação com outros países europeus, tornando-se a superação deste atraso estrutural um factor central das políticas educativas nas décadas seguintes, as quais procuram promover o desenvolvimento educativo global, reforçando a necessidade de combater o insucesso e o abandono escolar e de qualificar a população adulta sem estudos avançados. Enquanto outros países atingiram uma alfabetização próxima dos 100% na viragem do século XIX para o XX, em Portugal este projeto demorou mais um século a construir.

Nos vinte anos seguintes, de acordo com A. Santos Silva (in Rodrigues, 2014: 727-728) a "agenda política para a política educativa em Portugal" teve a sua melhor expressão nos mandatos dos ministros Roberto Carneiro (1987-1991), Marçal Grilo (1995-1999) e de Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), pela adoção de políticas educativas que visaram o cumprimento dos objetivos da LBSE. Sem pretendermos ser exaustivos, veremos agora de que modo tal se verificou ou não.

Em 1989, [com o Ministro da Educação Roberto Carneiro], foram lançados os cursos tecnológicos e surgiu um novo modelo de ensino secundário para reordenar as escolas secundárias (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), inicialmente em regime experimental, que passou a vigorar em regime definitivo, em todas as unidades de ensino, com pequenas alterações, em 1993/94 (Azevedo, 2009:20).

A completar o quadro de oferta formativa, surgem também em janeiro de 1989, com o apoio do Estado, mas como iniciativa autónoma da sociedade civil-autarquias, empresas, e associações empresariais, as escolas profissionais privadas, suportadas por fundos comunitários. De salientar que a ação política na área da educação privilegiou a formação profissional enquanto modalidade de educação não regular (Teodoro, 2012:78).

Segundo Azevedo (2009) as escolas profissionais conheceram três fases no seu desenvolvimento, a saber: entre 1989 e 1993 tiveram uma primeira fase de crescimento rápido, acompanhado de um intenso processo de envolvimento social e participação sociocomunitária. Entre 1994 e 2005 ocorre "uma clara travagem" no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino, pois

> foi constante a desconfiança política e ideológica com que foi olhado o novo ensino profissional, visto como potencialmente facilitador da reprodução das desigualdades sociais, na esteira de uma histórica e antiga estigmatização social e política a que o "ensino técnico" tinha sido condenado e na sequência da erradicação de qualquer formação deste tipo no sistema de ensino regular, no pós-Abril de 1974 (Azevedo, 2009:26).

A partir de 2005 dá-se a expansão do ensino profissional, mas dentro das escolas secundárias e do "sistema regular de ensino", passando a ser uma prioridade política, como veremos mais adiante.

Nas escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), nas escolas profissionais (cursos profissionais) e nos centros de formação profissional (formação em alternância), todos os cursos teriam a duração de três anos e teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica). Os cursos conduziriam, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior (Azevedo, 2009:20).

Os objetivos da reforma curricular de 1989 passaram pelo combate ao insucesso escolar (valorização da avaliação formativa e das componentes formativas, reforço das estruturas de apoio), pelo fomento das práticas de interdisciplinaridade (criação da área de inovação curricular ou Área-escola), pela formação pessoal e cívica (área de Formação Cívica) e pela diversificação da oferta formativa. Estas mudanças curriculares foram acompanhadas pela definição de programas educativos com objetivos organizados por anos de escolaridade, associados à definição dos respetivos conteúdos, dos conceitos básicos e ainda das capacidades a desenvolver. Além de definirem metas comuns a todas as áreas, os programas estabelecem também resultados de aprendizagem por cada disciplina.

Todavia, ao longo da década de noventa foram-se acumulando dados que mostraram o profundo falhanço destes objetivos, pois: mantiveram-se as elevadas taxas de insucesso escolar em todos os níveis de ensino; a Área-escola fracassou; os cursos tecnológicos das escolas regulares eram, na maior parte dos casos, apenas frequentados por alunos de grupos sociais mais desfavorecidos, tendo elevadas taxas de insucesso; os cursos oferecidos pelas escolas profissionais tinham enormes custos e estavam na total dependência de subsídios do Estado e da Europa e também não forneciam preparação suficiente para prosseguir estudos; o ensino secundário continuou a ser uma passagem para os estudos superiores.

Quanto à atual estrutura curricular do Ensino Secundário em Portugal, pode então dizer-se que é resultante de uma série atribulada de transformações ocorridas desde 1989[55], que segundo os Relatórios do Conselho Nacional de Educação têm contribuído

[55] O Decreto-Lei n.º 286 de 29 de Agosto de 1989 criou também um novo plano de estudos. As formações profissionalizantes ligadas aos contextos de trabalho destinavam-se a permitir o

para um clima de grande instabilidade e desorientação, corporizando reformas centralistas e "iluminadas", assentes quase sempre em mudanças curriculares introduzidas sequencialmente, sem cuidadas avaliações, ao sabor das perspetivas das novas equipas ministeriais que se foram sucedendo de acordo com os ciclos eleitorais legislativos. Vejamos então brevemente o que ocorreu a este nível desde o final da década de 90 até ao presente.

No ano letivo de 1992/93 inicia-se a experiência pedagógica do ensino secundário recorrente noturno por unidades capitalizáveis, a qual foi generalizada no ano letivo de 1996/97. Este subsistema foi criado para adultos com o 9.º ano, integrados após uma avaliação diagnóstica globalizante. Os planos de estudos eram equivalentes aos definidos para o ensino secundário regular diurno, com as necessárias adaptações.

Uma nova revisão do currículo começou a ser preparada no início do 1997 pelo Departamento do Ensino Secundário (DES), cujo resultado foi enviado às escolas em 1999 no documento intitulado "Proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário". Consequentemente, durante o ano de 2000, foram sendo anunciadas uma série de medidas de reorganização do sistema, nomeadamente a nível: dos tempos letivos (duração das aulas, carga horária semanal, duração dos períodos, etc.); dos currículos dos cursos gerais e cursos tecnológicos; da criação de currículos alternativos de ensino especial; dos programas das diferentes disciplinas.

A criação dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) foi regulamentada pelo Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro, pelo Ministério de Augusto Santos Silva, destinando-se a alunos com idade igual ou superior aos 18 anos, que pretendam elevar as suas qualificações e completar o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade e desejem obter apenas ou uma qualificação profissional de nível 1,2 ou 3 e ou uma certificação escolar.

É de salientar que nas duas primeiras décadas do século XXI houve oito revisões do currículo do Ensino Básico (2002, 2007, 2008, 2011 — agosto e dezembro —, 2012 e 2016) e sete do Ensino Secundário (2004, 2006, 2007, 2008, 2011 e 2012) sobre a organização de 2001, que não cabe aqui especificar pormenorizadamente, embora representem um constante esforço de adaptação por parte das escolas, professores, alunos e famílias. Este número de revisões denuncia o caráter errático das políticas educativas que, em vez de assentarem numa linha orientadora bem pensada, capaz de

cumprimento da escolaridade obrigatória aos alunos com mais dificuldades no ensino regular tradicional. Assistiu-se, por isso, ao nível da estrutura curricular a um aprofundamento das áreas da Ciência e da Tecnologia pela sua eficácia para o crescimento económico e obtenção de emprego, em detrimento das áreas das Humanidades.

proporcionar estabilidade ao sistema educativo, refletem a utilização da educação como "campo de batalha política", fazendo jus ao caráter semiperiférico do país. Porém, um país que não tem como prioridade a educação dos seus cidadãos desinveste no seu futuro, com as inevitáveis consequências que daí advirão.

O Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, consagrou a "Revisão participada do currículo" do Ensino Secundário, estabelecendo a entrada em vigor dos novos planos de estudo no ano letivo de 2002/03, no 10.º ano e a sua extensão ao 11.º e 12.º anos de escolaridade nos anos letivos subsequentes, conduzindo à destruição da matriz comum de nível secundário. Estes planos de estudos dariam cursos com matrizes curriculares diferentes, bem como disciplinas estruturadas e modificadas nos seus conteúdos. Esta revisão foi contestada pela esmagadora maioria das associações representativas dos professores, alunos e pais. Este facto que terá pesado na decisão de adiar a entrada em vigor da Revisão Curricular de Setembro de 2001 para Setembro de 2002.

Em 2002 a "Revisão" Curricular em curso foi de imediato suspensa pela nova equipa ministerial após as eleições legislativas (Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho), iniciando-se a produção de uma outra proposta de Reforma do Ensino Secundário entre 2002 e 2004, no período de vigência do Governo social-democrata. O Ministro David Justino procedeu a uma reestruturação curricular do ensino secundário "que fez caminho no sentido da homogeneização e da estandardização de todas as modalidades de ensino e formação, sob a matriz do ensino geral e "liceal", como uma nova tentativa de promover o crescimento do ensino profissional, envolvendo, pela primeira vez, também as escolas secundárias" (Azevedo, 2009: 27) através de um projeto-piloto de criação nestas de cursos do ensino secundário profissional.

Simultaneamente, David Justino criou os Cursos de Educação e Formação, continuando com os cursos de Educação e Formação de Adultos. Criou ainda novos "dispositivos reguladores" como os Catálogos Nacionais e os "Referênciais de Profissão e de Formação" (CNE, 2004), reduzindo, por uma via administrativa, a margem de liberdade e autonomia pedagógica das escolas profissionais.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF do Tipo 1 ao Tipo 7) foram criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, surgindo como uma oportunidade para para jovens com idade igual ou superior aos 15 anos poderem concluir a escolaridade obrigatória. Isto através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos, visando uma formação destinada à entrada qualificada no mundo do trabalho ou prosseguimento de estudos, oferecendo dupla certificação através da obtenção de uma qualificação escolar ou profissional.

No ano letivo de 2004/2005, no âmbito da reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março), já sob o impulso de um novo Governo socialista, - que teve como Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues -, os cursos tecnológicos deram lugar aos cursos técnico-profissionais à semelhança do que já acontecia nas escolas profissionais desde 1989. Este modelo de educação e formação foi assim introduzido nas escolas secundárias tradicionais, caracterizadas por possuírem um modelo "liceal e académico", sem um plano de acolhimento e de desenvolvimento prévio. No entanto, o objetivo era acelerar a qualificação dos portugueses, aumentar a escolarização da população com o nível secundário, reduzir as taxas de abandono escolar, proporcionar a todos os alunos aprendizagens significativas, duradouras e combater a discriminação e a diferenciação social.

Estes cursos surgem como uma alternativa aos cursos científico-humanísticos, tendo em vista responder à procura de técnicos intermédios qualificados pelo tecido empresarial da região em que a escola está inserida e aos perfis vocacionais dos alunos. Deste modo implicam contactos permanentes das escolas com as comunidades locais e com as organizações sociais, especialmente importantes para a realização de estágios e formação em contexto de trabalho, bem como para a realização das Provas de Aptidao Profissional (PAP) ou provas finais de curso.

A estrutura curricular dos cursos profissionais, com a duração de 3 anos, tem por base a formação por módulos, por forma a atender às diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos e permitir a diversificação dos percursos individuais e as oportunidades de formação das escolas secundárias. Os planos de estudo dos vários cursos contêm três componentes comuns: a sociocultural (composta por duas disciplinas, Português e Lingua Estrangeira, e por uma área Interdisciplinar, com saberes provenientes da Filosofia, da Sociologia, da História e da Geografia, a "Área de Integração"[56]), a científica e a tecnológica/técnica.

Efetivamente o debate político e ideológico em torno do ensino profissional incluiu, segundo Fátima Antunes (1998), duas perspetivas em confronto sobre a sua importância para o reforço da igualdade de oportunidades e para a democratização do ensino: uma dita "meritocrática" e outra dita "vocacionalista". A primeira assenta na defesa de uma mesma conceção de educação de igual valor para todos os grupos sociais, radicada num

[56] O programa de Área de Integração é composto por temas-problema sem uma ligação apropriada, cujos conteúdos muitas vezes se repetem. Nestes cursos a disciplina de Filosofia perdeu a importância que manteve nos cursos Científico-Humanísticos do ensino regular, num claro desinvestimento nas competências de reflexão crítica e de argumentação na formação dos jovens encaminhados para esta via.

currículo comum, pois a "igualdade em educação é uma condição de igualdade de oportunidades" (Antunes, 1998: 146) e de combate às desigualdades sociais. A segunda passa pela recusa do ensino "geral e liceal" e do "currículo hegemónico" como modelos do ensino secundário, o qual se revelou

> incapaz de acolher e atender as desigualdades pessoais e sociais sem as transformar em idênticas desigualdades no percurso escolar, levando ao insucesso e ao abandono de enormes caudais de adolescentes e jovens, sobretudo dos meios cultural e economicamente mais desfavorecidos (Azevedo, 2009:35).

A profissionalização do ensino e esta diversificação da oferta escolar seguem a perspetiva vocacionalista e o princípio de que a igualdade de oportunidades não se consegue mais pela via da unificação igualitária, passando as escolas profissionais e o ensino técnico-profissional a representar não só um novo percurso formativo, mas também a possibilidade de abertura de uma nova conceção do processo educativo. Este modelo inovador afirma-se como elemento central de uma nova política educativa, à qual muitas escolas secundárias se têm procurado adaptar.

Contudo, a introdução destes cursos na oferta formativa das escolas secundárias desde 2005 fez surgir a necessidade de competir pelos públicos-escolares com escolas do ensino profissional. Na verdade, a opção dos alunos por estes cursos reside alegadamente, entre outros aspetos, no facto de constituírem uma alternativa que não exige tanta dedicação aos estudos e que atrai por fornecer financiamento para refeições, transportes e materiais. Efetivamente, nestes cursos, a estutura modular e os critérios de avaliação dos alunos favorecem o seu sucesso escolar, embora apresentem uma carga letiva diária e anual bastante pesada (3200 horas nos 3 anos de curso).[57] Mas a maior facilidade que proporcionam à progressão dos alunos também contribui para alguma desresponsabilização e falta de empenho face face às tarefas escolares, indispensáveis para sustentar a aquisição das competências técnicas e profissionais visadas.

Assim, talvez por isso, no quadro institucional de hegemonia do ensino liceal, que hipervaloriza a preparação para os exames e para a entrada na universidade, não faltam vozes críticas que identificaram o projeto das escolas profissionais e, posteriormente, a criação de cursos profissionais nas escolas secundárias, com um ensino de segunda oportunidade, discriminatório e centrado na noção de capital humano em vez de culturas humanas, para onde, segundo Joaquim Azevedo (2009:40), são canalizados os "meninos do insucesso", criando assim um novo tipo de "guetização" e uma nova "solução

[57] Esta carga letiva deveria ser revista e diminuída, pois a ocupação diária dos alunos desde o primeiro tempo da manhã ao último tempo da tarde, sem momentos livres, é um convite ao aumento da indisciplina nas salas de aulas e à indisponibilidade para o estudo.

educativa" para os jovens que reprovam e que "não estão preparados para prosseguir estudos superiores".

Este modo de pensar persiste no momento em que o ensino profissional atingiu o seu auge, estando presente em todo o tipo de escolas, correndo o risco de desaparecer como referencial positivo capaz de responder às necessidades de inserção sócio-profissional dos jovens certificados, levando ao ressurgimento do estigma da reprodução das desigualdades socais, num retrocesso a meados do século XX. É, por isso de questionar, se a presença deste modelo nas escolas secundárias não deveria ser reequacionada.

Além destes cursos profissionais favorecerem as taxas de sucesso e de escolarização, são atualmente financiados pelo fundo social Europeu através do POCH (Programa Operacional de Capital Humano), pesando menos no orçamento de Estado do que os cursos do ensino regular. Talvez seja esta a razão para o incremento deste tipo de ensino por parte do Estado, pois a falta de tecido empresarial para absorver os jovens formados por esta via é uma realidade. Outra razão prende-se com o aumento exponencial da conclusão do ensino secundário através desta via, facilitada pela pressão do sistema sobre os professores para atribuírem classificações no sentido de fazerem transitar os alunos, o que satisfaz a exigência de apresentação de números para as estatísticas.

Além dos cursos profissionais, ainda durante o Ministério de Maria de Lurdes Rodrigues, ocorreram outras alterações curriculares. Assim, sob o lema "Aprender Compensa", o XVIII governo constitucional implementou nas escolas secundárias os Centros Novas Oportunidades, que chegaram a ser 430 em todo o país, programa de ação para o ensino noturno básico e secundário, destinado a facilitar o acesso à escolaridade pela população e desenvolver respostas diferenciadas em função do perfil e do percurso do adulto. Este programa, sendo tutelado pelo Ministério da Educação, Ministério da Economia e do Emprego e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, centrava-se na visão de aprendizagem ao longo da vida, no reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)[58] escolares/profissionais e de conhecimentos adquiridos de modo formal e informal. Os formandos obtinham a certificação mediante a elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA),

[58] O processo RVCC não era novo, pois começou a ser implementado em 2001, após a criação em 2000 da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), seguindo as orientações do Quadro Europeu de Qualificações e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida.

revelador das suas competências profissionais e sociais, orientado por um Referencial de Competências-Chave.

Os CNO assentavam na gestão por objetivos quantitativos, sendo que quantos mais formandos qualificassem mais financiamento garantiam e foram abertos a inúmeras entidades que aplicaram a legislação de forma diferente, muitas vezes com interpretações distintas. Daqui veio a crítica ao facilitismo dos CNO, também acusados de dar diplomas sem atribuir aos formandos conhecimentos e competências efetivos, originando a sua relativa descredibilização.

Os CNO foram encerrados em 31 de março de 2013, alegadamente pela "ausência de valor" dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, tendo sido substituídos pelos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), num total de 238, também com o processo RVCC e com os cursos EFA. Os objetivos dos dois programas são idênticos, embora os CQEP admitam além de adultos, jovens com mais de 15 anos de idade. A formação dada segue os mesmos referenciais e a elaboração do PRA, mas levando à introdução de provas finais, com incidência nos conhecimentos de conteúdos e peso de 60% na avaliação, expressando a convição de que só os exames confirmam aprendizagens. No ano letivo 2016/2017 estes centros deram lugar ao CQ (Centros Qualifica), com o aparente objetivo de incrementar o ensino noturno.

Estas medidas tendem a destruir progressivamente a ótima posição conseguida por Portugal no plano internacional no âmbito da Educação ao Longo da Vida dos adultos pouco escolarizados, pois em 2010 dados do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) colocavam Portugal entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega), enquanto dados do CEDEFOP de 2015, indicam Portugal como o último país da União Europeia a este nível.

No universo da educação especial o Dec.-lei 3/2008 veio introduzir alterações nas medidas de apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais, estabelecendo a adoção de currículos específicos individuais para os casos mais graves. O recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade, introduziu um insustentável critério de "elegibilidade" para apoio educativo, originando milhares de situações de alunos com dificuldades que ficaram sem os apoios necessários.

A reforma curricular instituída pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no Ministério da Educação e Ciência de Nuno Crato, apontava para a "redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais", sobrevalorizando

de modo estreito e redutor, o Português e a Matemática. Assim se justifica, por exemplo, a eliminação de áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado e a Área de Projeto, gerando um currículo desequilibrado na perspetiva da formação integral prevista na LBSE.

Crato determinou também em 2012 a implementação de Metas Curriculares que promovessem uma clarificação dos conteúdos fundamentais dos Programas[59] e permitissem uma maior clareza nos desempenhos desejados, embora na verdade estas estabeleçam como obrigatória a prioridade de objetivos e temáticas politicamente selecionados. Assistimos aqui ao aprofundamento da manipulação política do Currículo e da Escola, postos ao serviço da conceção de uma sociedade dominada pela economia.

Sob a intenção de "dar coerência à atual manta de retalhos que são os currículos", em 2016 o Secretário de Estado Educação, João Costa, anuncia a intenção de dar mais autonomia às escolas na escolha dos currículos, permitindo a cada agrupamento escolar decidir ¼ do currículo, tendo em conta os recursos disponíveis e a realidade em que a escola se insere. Assim, além do núcleo comum de conhecimentos espera-se que no fim do 12.ºano os alunos tenham desenvolvido competências como as de pesquisa, análise e criatividade.

Acrescentaríamos que, face às rápidas transformações do mundo atual, o currículo do século XXI deve reconhecer que os conhecimentos não são suficientes *per se*, sendo necessário que desenvolva nos alunos qualidades de caráter, como a curiosidade, a coragem, a resiliência e também os valores, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Por isso, as formas de trabalho no ensino têm de passar pela colaboração e comunicação entre os profissionais e entre disciplinas. É necessário superar a ideia ultrapassada de que há disciplinas mais importantes que outras e que as ciências naturais são superiores às ciências sociais e humanas.

Ainda em 2012, a tutela de Crato introduziu Provas Finais no 6.º ano de escolaridade e em 2013 no 4.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais já existiam só para o 9.º ano, revigorando a avaliação sumativa interna e externa em detrimento da avaliação contínua e aferida. A introdução de exames em todos os ciclos constituiu uma valorização da dimensão mais pobre da avaliação, que apela a

[59] Em 2013, revogou o programa de Matemática no Ensino Básico e homologou um novo, com os mesmos conteúdos essenciais, mas sem "recomendações pedagógicas excessivas", para dar mais autonomia aos professores e permitir uma melhor ligação entre metas e programas. Em Novembro de 2013, o Ministério da Educação e Ciência colocou em consulta pública novos programas do secundário das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A com o objetivo de os modernizar e atualizar. No entanto, em 2016, os docentes de Matemática contestam o novo programa da disciplina do 10.ºano, que se revela difícil para os alunos e difícil de cumprir para os professores.

competências cognitivas e de memorização, menorizando a polivalência das aprendizagens significativas construídas coletivamente, favorecendo a competição individual e mitigando as desigualdades sociais sob a capa da meritocracia.

Entretanto as Provas do 4.º e 6.º ano foram abolidas em 2016 pelo Ministério do socialista Tiago Brandão Rodrigues e substituídas por provas de aferição[60], alegadamente por se pretender uma escola que valorize as aprendizagens e a avaliação formativa em vez de uma escola centrada na preparação para exames, apoiando a decisão em "estudos nacionais e internacionais, nomeadamente da OCDE". No relatório *Education at a Glance* de 2015, a OCDE explica as diferenças: as provas de aferição têm por objetivo "melhorar", enquanto nos exames se espera "provar".

Mantiveram-se as provas de exame no 9.º ano a Português e Matemática por se tratar de "certificação de aprendizagens" e nos cursos do ensino regular nas disciplinas terminais do 11.º ano e do 12.º ano para esse mesmo efeito e entrada no ensino superior.

Em 2012 Nuno Crato tenha decidido associar ao crédito horário das escolas – atribuído em função do número de turmas, alunos e professores – mais 20 horas extra por semana às escolas que se distinguissem pela sua "eficácia educativa" (melhoria de resultados ao longo do tempo, alinhamento entre notas internas e de exame e taxas de conclusão) e mais outras 30 para premiar as que se destacassem na redução do abandono escolar. Isto levou a que o crédito em horas passasse de 2740 em 2012 para 5600 em 2014, denotando uma pressão sobre resultados obtidos pelos alunos na avaliação e logo sobre os professores e as escolas. Esta situação foi alterada em 2016 pela tutela de Tiago Brandão Rodrigues, que através do despacho sobre a organização do ano letivo 2016/17 definiu que o crédito horário será "determinado a partir do número de turmas existentes e de horas já disponíveis".

Porém, a organização do horário de trabalho dos professores por minutos e não por horas, e, concomitantemente, a possibilidade de as escolas poderem optar por aulas de 45 ou de 50 minutos, não foi alterada, o que origina constrangimentos e discrepâncias ao nível das condições de trabalho dos docentes. Um horário completo tem atualmente 22 tempos letivos. Ora, porque as 22 horas passaram a ser equivalentes a 1100 minutos, as aulas de 45 minutos implicam 24 tempos letivos, enquanto as de 50 minutos correspondem a 22 tempos letivos, embora originem mais turmas e níveis por professor, devido à perda de tempos letivos por ano de escolaridade em várias disciplinas. Em

[60] No ano letivo 2015/2016 estas provas passaram de obrigatórias a facultativas, cabendo aos Diretores das escolas, após ouvido o Conselho Pedagógico, decidir da sua realização.

qualquer dos casos está em causa a redução de custos como finalidade desta revisão curricular, conduzindo à perda de horários e a mais horários-zero.[61]

No ensino secundário estas circunstâncias agravam imenso o volume de trabalho dos professores, ocupados com tarefas burocráticas e inúmeras reuniões (feitas ao final do dia depois das aulas) que recaem sobre os tempos destinados à reflexão, preparação das aulas e avaliação dos alunos, num processo esgotante e invasivo da vida pessoal. Deste modo a componente não letiva individual é cada vez mais restringida, apesar de ser fundamental, dadas as especificidades da função docente. Paralelamente tem ocorrido uma manipulação deliberada dos horários de trabalho através da integração de atividades letivas (apoios, coadjuvação) na componente não letiva, precisamente devido à indefinição dos conteúdos das componentes letiva e não letiva de estabelecimento.

Por tudo isto, defendemos que os horários no ensino secundário deverão voltar a ter 20 horas letivas, a que se devem somar apenas mais duas horas na componente de estabelecimento, dando tempo aos docentes para prepararem as suas aulas, devendo ainda voltar a existir interrupação das atividades letivas durante dois ou três dias, uma vez por período, para que aí se façam as reuniões intercalares.

Por outro lado, o Ministério de Nuno Crato restringiu ainda a abertura das disciplinas de opção no 12º ano do ensino regular, determinando que para essa abertura ocorrer teria de existir um mínimo de 20 alunos a inscreverem-se. Esta medida mantém-se atualmente, constituíndo um impedimento à liberdade dos alunos na construção dos seus interesses curriculares, mais uma vez apenas por razões economicistas.

Com o Decreto-lei 176/2014 o ensino de Inglês passou a integrar a oferta curricular do primeiro ciclo. Todos os alunos que frequentam o 9.º ano realizam provas escritas e orais a Inglês, de carácter nacional. Estas provas (Key for Schools e depois PET - Preliminary English Test) não tinham obrigatoriamente peso na avaliação final dos alunos, cabendo às escolas decidir se entravam em linha de conta com as classificações obtidas nesses testes e como o fazem. Estas provas foram suspensas em 2016.

[61] No caso do Ensino Secundário, com aulas de 50 miutos, perderam-se 4 tempos quer no 10º, quer no 11º ano de escolaridade e 3 tempos no 12º ano. Filosofia, Língua Estrangeira, Educação Física, a disciplina trienal nos 10º e 11º anos e as duas opções de 12º ano sairam prejudicadas em 1 tempo por ano. Nos três anos de escolaridade as escolas podem gerir 20 ou 30 minutos para acerto dos tempos das disciplinas bienais e trienais. Contudo, por cada 7 turmas dos 10º ou 11º anos perdeu-se o equivalente a 1 horário completo, e por cada 6 turmas do 12º ano perdeu-se o equivalente a outro horário completo.

Em setembro de 2012 foi ainda criada uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais do ensino básico (2.º e 3.º ciclos), conferindo equivalência ao 6.º e 9.º anos, mas não certificação profissional. Destinados a alunos a partir dos 13 anos que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, com duas ou mais retenções no mesmo ciclo, são cursos com uma organização curricular por módulos. Esta experiência foi alargada a todos os estabelecimentos de ensino em 2014/15. Os alunos habilitados com o 9.º ano podem prosseguir estudos para o ensino geral, profissional e vocacional de nível secundário.

Os cursos vocacionais de nível secundário foram criados em regime de experiência-piloto em 2013, alargada também em 2014. Com a duração de 2 anos de escolaridade, estes cursos conferem diploma de 12.º ano e o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, podendo os alunos prosseguir estudos no ensino superior desde que cumpram os requisitos legais.

É o amplo reconhecimento de que a uniformidade gera desigualdade, fazendo emergir o binómio educação/diversificação numa era de acelerados processos de globalização. Assim, hoje o *nível secundário de ensino e de formação* compreende uma diversidade assinalável de modalidades de ensino e de formação, a saber: o ensino científico-humanístico (ex-ensino geral), o ensino profissional, o ensino tecnológico, o ensino artístico e o ensino vocacional. Estas cinco modalidades visam satisfazer as aspirações dos alunos/famílias, as necessidades do mercado de trabalho e do modelo de desenvolvimento do país.

No entanto, a sombra do "facilitismo" incide sobre estes cursos que se dirigem principalmente aos alunos com insucesso escolar no ensino regular, visto que o seu perfil estudantil se afasta bastante da capacidade de resposta à exigência académica. Isto também levanta a questão pertinente da possibilidade de entrada no ensino superior por esta via, que não corresponde a uma preparação com qualidade suficiente para prosseguir estudos neste nível. Levanta ainda a questão de se estarem a qualificar jovens sem as devidas competências, apenas para se aumentarem estatisticamente as taxas de escolarização. Vive-se assim um faz de conta, que não contribui para o tão desejado desenvolvimento do país.

Uma outra referência vai para a implementação do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, passando esta de 9 para 12 anos, até o aluno completar 18 anos de idade, o qual tinha sido aprovado por unanimidade no Parlamento em 2009. À concretização prática desta medida, obviamente positiva, a partir de 2012/2013, têm sido apontados alguns obstáculos, levantando certas reservas sobre o seu alcance. Em

termos de futuro esta medida enfrenta a falta de meios técnicos e humanos para a assegurar, bem como a dúvida sobre se existe mercado de trabalho preparado para absorver a mão-de-obra certificada e se não se trata principalmente de criar uma almofada contra o desemprego, mantendo os jovens ocupados. Acresce que há países mais desenvolvidos do que o nosso (Itália, Áustria, Suiça) que mantêm 9 anos de escolaridade obrigatória, enquanto outros optaram pelos 11-12 anos (Guatemala, Moldávia, Arménia, etc.) sem por isso apresentarem maior nível de desenvolvimento.

Para dar conteúdo ao alargamento da escolaridade obrigatória, no âmbito do debate lançado pelo ME sobre o Currículo do século XXI, o Governo de António Costa, apresentou o documento "Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória"[62], elencando dez áreas prioritárias[63], que se prevê que venha a ter implicações nas práticas pedagógico-didáticas e na avaliação, flexibilizando as aprendizagens e a gestão do currículo.

Face ao exposto, como afirma João Grancho (2009: 32) "olhando o percurso dos últimos 20 anos é fácil concluir que a todo o momento são revistos e repensados os passos dados; quando tudo parece apontar para uma consolidação de percursos, algo de novo surge que reconduz o processo à fase inicial." Efetivamente, com a entrada em funções em 2016 do XXI Governo Constitucional liderado por António Costa, o ímpeto reformador do Ministério da Educação não abrandou. As mudanças continuam a ocorrer, tendo algumas já sido referidas atrás, perspetivando-se outras para o futuro próximo. O clima de instabilidade nas escolas mantém-se por isso ao sabor das legislaturas.Talvez seja necessário estabelecer um Pacto para a educação em Portugal, que defina um plano estratégico a médio e longo prazo em vez de "experimentalismos" a curto prazo, a favor da estabilidade dos alunos e professores nas escolas.

4.3 A escola pública, as dinâmicas organizacionais e as lógicas de ação

Face ao processo de crescente aceleração da mudança, a escola pública não permaneceu imutável nem estática. Os seus profissionais têm tentado responder aos desafios da massificação do ensino, da globalização e das tecnologias, do multiculturalismo, das diversidades socioculturais, das alterações curriculares, criando

[62] Disponível em: http://dge.mec.pt/perfil. Documento em discussão pública até 3 de março de 2017.

[63] Essas áreas são: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; consciência e domínio do corpo; relacionamento interpessoal.

novas estratégias e metodologias de trabalho e reorganizando sucessivamente o modo de funcionamento da escola.

A natureza centralizadora da administração da educação continua a manifestar-se nas dinâmicas organizacionais das escolas, pois cabe ao Estado desenvolver formas de regulação da educação, por exemplo, ao criar os processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do ensino, sob a égide de uma cultura de autoavaliação[64] e avaliação externa, com o reforço de abertura à comunidade. Neste sentido, apesar da diversidade do estatuto das escolas, verifica-se a implementação progressiva do modelo de avaliação externa a todas as escolas e agrupamentos escolares do país, sendo que os relatórios produzidos transmitem implicitamente modelos de escola, constituíndo dispositivos que subtilmente condicionam a atuação dos líderes escolares e regulam normativamente as lógicas de ação dentro das escolas. Deste modo corroboramos a afirmação de Leonor Torres quando refere que:

> a disseminação de padrões ideal-típicos de liderança, de organização pedagógica, de organização e gestão escolar tem contribuído para *mascarar* as diferenciações culturais coexistentes nas escolas, tornando-as o mais semelhantes possível à *cultura escolar* que se pretende instituir à escala nacional (Torres, 2013: 54).

Ora, entre os conceitos estruturantes da abordagem sociológica das organizações educativas, destaca-se o de cultura escolar. Este conceito remete para os elementos de ordem estrutural instituídos pelas políticas educativas e orientações normativas do Ministério da Educação, que se consubstanciam na legislação que define as mudanças do sistema educativo, e, portanto, refere-se a um contexto estrutural formalizado, configurando ao mesmo tempo um quadro cultural "traduzido em regras, valores, crenças e ideologias que se vão institucionalizando ao longo das diferentes conjunturas históricas" (Torres, 2013: 56), que orientam a ação nos contextos escolares locais. Estamos aqui perante uma perspetiva burocrática da escola, em que a reprodução normativa e o valor da fidelidade ao sistema são os fatores que permitirão compreender as lógicas de ação.

Naturalmente cada escola, porque constituída por pessoas diferentes e inserida em comunidades educativas únicas, tem a sua forma de recontextualizar as orientações centrais, recriando-as a partir das interações fluídas e do jogo social do quotidiano. Neste sentido, os traços originais de cada escola representam a sua *cultura organizacional*

[64] Uma das formas de promover esta autoavaliação reside no recurso a uma simplificação do modelo de excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), conhecido como metodologia CAF-Educação (Common Assessment Framework), assente em parâmetros como: liderança, planeamento e estratégia, pessoas, parceiros e recursos, processos, resultados orientados para os cidadãos/clientes, resultados relativos às pessoas, impacto na sociedade e resultados no desempenho chave.

escolar, que expressa um modo específico de interpretar e operacionalizar as medidas de política educativa num contexto endógeno e concreto de ação. Trata-se neste caso de uma perspetiva política da escola assente na negociação como dinâmica fundamental da vida organizacional e no poder assumido por pessoas e grupos.

Todavia, a cultura de um estabelecimento de ensino poderá ser mais *escolar* no caso de tender a "reproduzir a estrutura formal-legal e as dimensões simbólicas que ela incorpora" (Torres, 2013: 56) de modo algo impositivo, ou mais *organizacional*, se as circunstâncias locais e informais da ação, as estratégias e os objetivos dos atores ajudarem a recriar as orientações centrais, construíndo coletivamente *modos de ser* e *de fazer* próprios e prevalecerem relativamente à *cultura escolar*, embora todas as escolas sejam por esta marcadas, com maior ou menor intensidade.

Contudo, a presença da lógica burocrática e da lógica política na ação é passível de ocorrer numa mesma escola, influenciando os atores escolares nas lógicas de ação associadas às suas atitudes perante a mudança, às tomadas de decisão, à assunção das responsabilidades, à construção da sua identidade profissional, pelo que poderão agir sob o predomínio de uma ou de outra "em função das orientações macro-políticas e das respetivas interpretações, dos interesses estratégicos dos atores internos e externos" (Alves, 1991:17).

O funcionamento das instituições escolares é hoje condicionado por múltiplas pressões, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte das comunidades locais, decorrentes precisamente do surgimento do controlo sobre as escolas associado à regulação da educação, presente no gerencialismo, na prestação de contas, na avaliação, na conformidade político-burocrática, etc. Porém, estas pressões representam também o surgimento de hipóteses de "fuga" aos mecanismos de controlo, originando adaptações contextuais que expressam singularidades colidentes com as tentativas de uniformizar a diversidade dentro do sistema educativo, traduzindo aquilo a que Leonor Torres (2013) chama de *cultura organizacional de escola*. Neste contexto, levanta-se o problema de saber como poderão os diretores e os professores gerir as tensões escolares, conciliando a exigência de corresponder às orientações do sistema e atender aos seus hábitos, rotinas, costumes e comportamentos nem sempre consensuais.

O conceito de lógicas de ação[65] é normalmente utilizado nos estudos sobre as organizações e sobre os seus atores, nomeadamente na organização escolar "(...) porque as estruturas não podem prever todas as situações, originando incerteza, no meio

[65] Segundo Mateus (2008), o conceito foi primeiramente aplicado nos estudos sociológicos das organizações com Karpic (1972) e foi introduzido no plano educativo com os estudos de Derouet (1989) e de Bacharach e Mundell (1993).

da qual caberá aos participantes negociar o sentido e a ação" (Bacharach & Mundell, 1999:126). Para Sarmento (2000) as lógicas de ação são como "conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores interpretam e monitorizam a ação das organizações escolares" (p.147). Este autor (1998) identifica quatro lógicas de ação, a saber: i) lógica da responsabilidade burocrática (relações meios-objetivos), associada ao Estado, ao serviço público e à administração da ação educativa da organização escola; ii) lógica da autonomia profissional, ligada ao profissionalismo docente (pressupõe que a incerteza é algo que está presente nas organizações e não se consegue eliminar facilmente através das relações meios-objetivos). iii) lógica da territorialização, construída na interseção do campo organizacional das escolas com elementos culturais das comunidades locais; iv) lógica de mercado, a mais contemporânea. Acrescentariamos ainda v) a lógica do poder e da negociação. Estas lógicas de ação, nas suas vertentes dominantes, podem coexistir dentro da organização escolar e acabam por resultar do quadro regulatório institucional que é tecido para a educação pública, segundo a qual a escola realiza uma finalidade geral que transcende os seus atores concretos, que é definida pelo Estado e coincide globalmente com o interesse de toda a sociedade.

4.4 O papel do professor: modalidades de ação educativa, profissionalidade e carreira

A tentativa de estruturar concetualmente a realidade educativa e de configurar as expectativas sociais sobre a educação, a escola e o papel do professor, assenta em modelos teóricos de profissionalidade docente com diferentes visões sobre o processo educativo, que influenciam a interpretação da autonomia e do desenvolvimento profissional dos docentes. Nenhum modelo se conseguiu impor como ideal, sendo todos alvo de críticas.

Os modos de idealizar e construir a profissão docente correspondem, segundo Morgado (2007:65) a dois períodos distintos na evolução do conceito de profissionalidade: um primeiro predominou até finais dos anos 70, tendo por base o modelo *racional-tecnológico*, de inspiração positivista, que apresentava o professor como *técnico de ensino* e executor de um conjunto de conhecimentos científicos considerados pertinentes, tendo em vista a preparação académica dos alunos para os testes e para os bons resultados.

As transformações operadas na sociedade por via da globalização neoliberal a partir da década de 80 conduziram à constatação da inoperância dos sistemas educativos para

enfrentar questões como a democratização do ensino, o insucesso escolar, etc., levando à necessidade de criar uma nova forma de pensar a escola e de redefinir o papel dos docentes. Neste contexto de mudança surge uma vaga de reformas que trazem o aluno para o centro do ato educativo e geram um novo entendimento da profissionalidade docente, baseando-se na visão construtivista do processo de ensino-aprendizagem e nos processos de desenvolvimento dos indivíduos.

As novas exigências da ação educativa passam por saber lidar com as situações problemáticas da prática, na dimensão afetiva e moral, não contemplada na vertente técnica do ensino. Tornou-se então necessário conceber o professor como *profissional reflexivo* capaz de tomar decisões curriculares e de refletir criticamente sobre as suas práticas, instituindo um *modelo de racionalidade prática* ou *modelo humanista*, que inaugurou um segundo período na evolução do conceito de 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 (Morgado, 2007:66).

Este modelo privilegia a reflexão de cada um sobre a sua própria experiência de trabalho no contexto imediato do funcionamento da escola que integra, enquanto impulsionadora da mudança a nível individual, não atendendo a aspetos estruturais de caráter institucional e social, típicos do contexto global em que decorrem as práticas, nem a aspetos da cultura profissional. Por isso, é um modelo que não potencia a classe docente como coletivo profissional reflexivo, levando ao isolamento dos docentes, a sentimentos pessoais de insatisfação, de responsabilidade e de insegurança, combatidos pela aceitação da regulação burocrática da ação educativa imposta pelas políticas educativas.

Devido às insuficiências do modelo da racionalidade prática, alguns autores propuseram o *modelo sociocrítico* centrado na pessoa do professor enquanto agente social ou elemento transformador da sociedade, seguindo uma perspetiva global, estratégica e política que o ajude a estar a par da sua situação profissional. Neste quadro Henry Giroux (1990) designa o professor como *intelectual crítico*, capaz de preparar os alunos para a importância da participação/intervenção cívica nas comunidades em que se inserem e para a compreensão do mundo, extravasando os limites da sala de aula. O perigo inerente a esta conceção de professor reside na possibilidade de enredar os alunos na teia da doutrinação ideológica.

Morgado (2007:63) propõe uma síntese destes três modelos, com uma conceção que designa por *professor da contemporaneidade*, considerando a necessidade da alteração do papel dos professores face às transformações da sociedade e às mudanças que afetam a escola. Do professor de hoje, encarado como especialista do processo de ensino-aprendizagem, esperam-se competências para agir e escolher autonoma e responsavelmente os rumos da ação que mais se adequem a cada momento, recorrendo não só a conhecimentos científicos, mas a saberes diversificados para criar situações de aprendizagem, em cuja construção os alunos possam participar.

Ora, para o professor poder ter "um papel ativo na conceção e concretização do fenómeno educativo" e corresponder às exigências da *nova profissionalidade* tem de estar preparado para assumir papéis cada vez mais complexos e abrangentes e para desenvolver uma cultura profissional assente nos pilares da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade.

É, pois, de salientar a importância da formação inicial e contínua de professores, como condição indispensável para repensar, melhorar e inovar as suas práticas, apesar de não podermos desvalorizar outros fatores igualmente decisivos para ajudar a reverter fatores educativos adversos, como seja mudar o caráter conservador das próprias estuturas escolares.

Todavia, não podemos escamotear a ausência de formação profissional condigna para os docentes portugueses atualmente, uma vez que a atividade dos centros de formação que deviam disponibilizar ações foi diminuída, tendo muitos encerrado (ou estando previsto que tal aconteça) e outros têm uma atividade reduzida ao mínimo. Apesar disso, os docentes são obrigados a fazer 25 horas de formação por cada par de anos, na sua área científica, que muitas vezes têm de pagar do seu bolso, tendo esta sido remetida para o fim de semana ou para horário pós-laboral (ao contrário do que acontece com outras classes profissionais da função pública), como se a sua vida pessoal e familiar não existisse.

Atendendo ao que foi exposto é de questionar se os professores portugueses têm atualmente, ao longo da carreira docente, condições de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimento profissional válido, que lhes garantam uma capacidade de resposta adequada para enfrentarem novas exigências. Isto levar-nos-à a tecer algumas considerações sobre o percurso profissional dos docentes como "caminho" balizado pelo início da atividade docente e pela aposentação[66], enquadrado desde 1990

[66] Ao longo da carreira cada docente vai construindo um estilo próprio, sendo condicionado fatores tão diversos como: a área de formação, os níveis de ensino e o número de turmas que

pelo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Dec.-lei n.º139-A/90, de 28 de abril, no Ministério de Roberto Carneiro.

Entretanto o ECD foi alterado 12 vezes, tendo o Dec.-lei n.º 146/2013, de 22 outubro, procedido à 12.ª alteração. Entre essas alterações destacamos, pela forte oposição que mereceram por parte dos docentes e das federações sindicais, as que tiveram impacto na avaliação do desempenho[67] e na progressão na carreira, previstas no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, publicado durante o mandato de Maria de Lurdes Rodrigues, que ficou conhecido como o "Estatuto do Ministério da Educação", por não ter tido a concordância das organizações sindicais.

Quanto ao modelo de avaliação de desempenho dos docentes, baseado num sistema de quotas fixadas administrativamente, determina a estranha situação de um professor que, apesar de cumprir todos os critérios para ser considerado "excelente", não pode sê-lo porque as vagas se esgotam, limitando a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*. A progressão na carreira é assim determinada por uma escala numérica que, em vez de gerar condições para colmatar as dificuldades que impeçam aos professores a realização de um trabalho de qualidade, funciona como um subtil instrumento de controlo economicista, que impede uma certa percentagem de professores de chegarem ao topo da carreira. Em termos de carreira os problemas

leciona, o contexto laboral da sua escola, o modelo educativo que adota, a procura de valorização pessoal e profissional, etc.

[67] Durante o Estado Novo os professores não intervinham na sua avaliação, sendo a mesma realizada externamente pela Inspeção com a colaboração dos reitores dos liceus. Com novo ambiente político-social gerado pelo 25 de abril de 1974, surge a gestão democrática das escolas e é eliminada a avaliação de professores, a qual só regressaria à agenda política em 1986 com a publicação da LBSE. Porém, só com Decreto Regulamentar 14/92 é que se instituiu a avaliação pelo órgão de gestão das escolas, expressa na mensão de *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*, tendo em vista a progressão na carreira. Posteriormente, o Decreto Regulamentar 11/98, determinou que o avaliador passasse a ser uma Comissão Especializada, organizada a partir do Conselho Pedagógico, sendo introduzida a menção de *Bom,* que podia ser decidida, a pedido do docente, com a intervenção de outros elementos exteriores à escola. A avaliação pelos pares é claramente adotada, centrando-se na análise de um documento de reflexão crítica. Com as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007) criou-se um novo sistema de avaliação dos professores em Portugal, complementada com o Decreto Regulamentar 2/2008, visando, entre outros aspetos, contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados escolares dos alunos, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. A avaliação é exercida por dois professores avaliadores, o coordenador do departamento curricular e o diretor do agrupamento, com uma ponderação de 50% da avaliação para cada parte, respetivamente referentes "ao envolvimento e a qualidade científico-pedagógica" e "ao serviço cumprimento do distribuído e participação na vida da escola". O Diretor preside à Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), à qual compete "a diferenciação dos desempenhos" pelo cumprimento das "percentagens máximas" de mérito estipuladas, por agrupamento. Este modelo foi fortemente contestado e entretanto simplificado.

enfrentados pelos professores são semelhantes aos de outros profissionais, mas importa questionar há quanto tempo os professores não têm oportunidade de evoluir profissionalmente – uma dezena de anos?

Este modelo de avaliação, pelos conceitos que o enquadram, é mais um factor que evidencia a introdução na escola pública e na profissão docente, da lógica empresarial e de técnicas de gestão dos recursos humanos do setor privado, que transformaram os professores em prestadores de serviço a clientes (alunos), [que vão notando que o são, pela proteção dos seus direitos], sendo alvo do controlo profissional na contribuição para o produto e resultados escolares, secundarizando as preocupações pedagógicas e servindo de instrumento para cumprir políticas exógenas, decorrentes de pressões supranacionais com vista à construção do *espaço europeu da educação* (Dale, 2008).

Naturalmente, este modelo de avaliação, centrado numa racionalidade técnica, desde logo gerou preocupações pela possibilidade de enviesamento do desenvolvimento profissional dos docentes, pois não regulamenta os aspetos com aquele relacionados, deixando-os ao critério das escolas de acordo com o seu próprio desenvolvimento organizacional; e também pela possibilidade de emergência de culturas de escola promotoras da competição entre pares e do individualismo, em vez de uma cultura de cooperação e de partilha exigida pela *nova profissionalidade*.

Estas vicissitudes do ECD, as alterações na orgânica das escolas e o propósito da agenda político-comunicacional do Ministério da Educação nas últimas décadas e da comunicação social de enfraquecer o grupo profissional dos docentes, considerados *corporativistas e obstaculizadores* das melhorias do desempenho do sistema educativo*,* tiveram a vantagem de despoletar estímulos de combate aos sentimentos de resignação, isolamento e desânimo no interior da classe docente, devido a fatores como:

> 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 (Morgado, 2007:73).

Contudo, ao contrário do que parecia ser esperado de uma classe profissional aparentemente acomodada, conservadora e desunida, em 2008, os professores, impulsionados pela urgência de denunciar e criticar abusos, reagiram e mobilizaram-se de forma inovadora através da internet, enquanto espaço público de ação comunicativa (Habermas, 1987) em rede (*e-mail*, redes sociais e blogues), contestando o modelo de avaliação de desempenho e o ataque aos seus direitos profissionais e sociais. A contestação originou movimentos independentes de professores, ultrapassando mesmo a área sindical, aprofundando a complexidade da teia conflitual entre os professores e o

ME e culminou na massiva manifestação que reuniu em Lisboa mais de cem mil professores, em março de 2008, que ficou conhecida como a "marcha da indignação".

Com o fim da maioria absoluta do PS de José Sócrates e a entrada de Isabel Alçada para o cargo de Ministra da Educação do XVIII Governo Contitucional, entre 2009 e 2011, viveu-se o período de tentativa de pacificação das escolas, com os sindicatos a assinarem acordos. Porém, o desânimo e a resignação instalaram-se novamente porque a encenada mudança foi apenas de ritmo e não de fundo: o mau modelo de avaliação de desempenho foi diversas vezes simplificado[68] e não substituído; o modelo de gestão escolar mantém-se, sendo esta cada vez mais hierarquizada e dependente de confianças e clientelas pessoais; a reorganização da rede escolar obedece a critérios economicistas e meramente estatísticos. Assim, o ambiente de crispação entre os professores e o Ministério da Educação manteve-se.

O Ministério da Educação tutelado por Nuno Crato continuou a aplicar medidas com efeitos na carreira docente: em 2013 determinou a realização da prova de acesso à carreira docente, inscrita no ECD desde 2007, a qual promoveria a avaliação de conhecimentos e capacidades dos professores contratados.[69] Alegadamente, o objetivo desta prova era garantir que o ensino seria ministrado nas escolas pelos melhores professores, embora a opinião pública reconhecesse a presença do critério economicista na implementação desta medida. Pela parte dos professores, especialmente dos contratados, grassava o sentimento de revolta e de descontentamento, porque viam a prova como um ataque à sua dignidade profissional e à legitimidade das suas qualificações académicas.

Em 16 de outubro de 2015, após muita contestação por parte de professores e de ações dos sindicatos com recurso a tribunais, a prova de avaliação dos professores foi considerada inconstitucional pelo Tribunal Constitucional. O Ministério da Educação e Ciência foi obrigado a ressarcir os docentes que, no âmbito da PACC, não foram

[68] Houve o Simplex 1 através do Decreto Regulamentar 11/2008, de 23 de Maio, que definiu de um regime transitório para o ciclo de avaliação 2007-2009; e após continuação da contestação, um Simplex 2, através do Decreto Regulamentar 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que institui um (novo) procedimento de avaliação, aperfeiçoado e consideravelmente, a vigorar apenas no ano de 2008-2009. Desapareceu a dimensão avaliativa do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, prevalecendo uma lógica funcionalista que em vez de acentuar a melhoria do ensino, visa o controlo dos profissionais.

[69] Essa prova veio a ser realizada pela primeira vez em 2013/14 por Despacho do Ministério da Educação e Ciência de Nuno Crato, que definiu o calendário da aplicação da PACC e as condições de aprovação dos candidatos a professores. A prova era composta por uma componente comum e uma componente específica, tendo um custo de inscrição de 20 euros. Enquanto alguns docentes foram impedidos de realizar a prova, os que a fizeram e reprovaram foram igualmente excluídos das listas dos concursos de contratação inicial e vinculação extraordinária.

colocados e ficaram impedidos de trabalhar, o que constituiu uma vitória a recompensar a luta dos docentes. Contudo, esta ideia de sujeitar os docentes em início de carreira a uma avaliação, não se sabe em que moldes, não está definitivamente afastada.

Outra medida adotada sob a tutela de Nuno Crato em 2014 foi a implementação da Bolsa de Contratação de Escola (BCE). Esta forma de recrutar docentes para suprir as necessidades temporárias das escolas foi usada em escolas com contrato de autonomia ou em territórios de intervenção prioritária, revelando-se um processo complexo, desadequado e nocivo para o funcionamento das escolas pela instabilidade causada na colocação. O tempo de colocação de um professor demorava em média 21 dias, era permitido que todos os professores concorressem a 300 escolas em simultâneo e os atrasos no início das atividades letivas prejudicavam sobretudo os alunos. Um erro na fórmula de cálculo de ordenação dos docentes na Bolsa de Contratação de Escola levou a um atraso sem paralelo no arranque das aulas em cerca de um terço das escolas públicas. A indignação dos docentes com este processo era generalizada, conduzindo a denúncias de ilegalidades na colocação e a lutas sindicais. A referida BCE foi finalmente revogada em 12 de fevereiro de 2016 por Despacho do Ministério de Tiago Brandão Rodrigues.

O Ministério de Nuno Crato, face à exigência da Comissão Europeia de dar estabilidade aos docentes que trabalham há vários anos nas escolas públicas, começou por colocar nos quadros, através de concursos de vinculação extraordinários em 2013 e 2014, cerca de dois mil professores dos ensinos básico e secundário. O Estado respondia assim à Diretiva Europeia 1999/70/CE, que defende: "Estabelecer um quadro para evitar os abusos decorrentes da utilização de sucessivos contratos de trabalho ou relações laborais a termo."

Contudo, em vez de vincular todos os docentes com três contratos sucessivos como determina a lei geral, implementou a chamada "norma-travão" da contratação (Dec.-Lei nº28-A/2014, de 23 de maio), que discrimina a natureza dos contratos a termo. Todos os professores que tenham trabalhado cinco ou mais anos letivos seguidos com horários completos e anuais numa escola e no mesmo grupo de recrutamento passavam para os quadros de zona pedagógica. As regras estabelecidas resultaram em "injustiças", pois professores com menos anos de serviço passaram à frente de outros com mais anos. Esta norma não foi eliminada pelo atual Ministério da Educação de Brandão Rodrigues, apesar de no âmbito do combate à precariedade previsto no programa do Governo, haver a proposta de vinculação extraordinária, em 2017, de docentes contratados com 12 anos de tempo de serviço mínimo.

O Ministério de Nuno Crato criou também em 2013 um diploma que previa um regime de requalificação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o qual seria aplicado a todos os que estivessem em situação de mobilidade especial e com horário zero mais do que dois anos letivos. Os sindicatos contestaram este regime pelas perdas salariais e por temerem despedimentos, iniciando uma luta que culminou na revogação deste diploma em abril de 2016, tendo os professores nessa situação podido regressar aos lugares que ocupavam sem perderem quaisquer direitos.

Infelizmente a degradação da imagem dos professores na opinião pública portuguesa não desapareceu e preparou o terreno para a conjuntura que se mantém até hoje, pois como refere Paulo Guinote (2016), ocorreu a: alteração e aumento compulsivo de funções e tarefas acometidas aos docentes, colocando-os na margem da desprofissionalização; divisão da classe, através de uma estratificação artificial da carreira; implementação de processos de avaliação de desempenho administrativos, burocráticos e estigmatizantes; redução artificial de cargas horárias e alterações aos planos curriculares ao sabor das circunstâncias, provocando-se, desnecessariamente, o maior desemprego conhecido, até hoje, na classe; introdução de novas tecnologias na escola, sem formação antecipada dos intervenientes no ato educativo; desproteção face à pressão dos casos de indisciplina na escola.

Neste quadro de desilusão e desencanto, nos últimos anos, milhares de professores optaram por solicitar a reforma antecipada, mesmo com graves penalizações nas suas pensões e agravado pelo aumento da idade da reforma para os 66 anos. Muitos aderiram (3606 no total) ao Programa de Rescisões por Mútuo Acordo, com início a 15 de novembro de 2013 e alargado até final de junho de 2014, cujo objetivo de poupar 93,3 milhões de euros foi ultrapassado, embora o Ministério da Educação de Nuno Crato só tenha aprovado 1889 pedidos, dando prioridade aos professores que estavam em horário zero e aos grupos de recrutamento com excesso de oferta. Houve assim uma significativa diminuição dos quadros qualificados e experientes.

Simultaneamente, a renovação geracional da classe docente é comprometida, pois no atual cenário de dificuldades de acesso à profissão dos recém-licenciados e de precariedade profissional, muitos são os docentes contratados que desistem de concorrer e nota-se da parte das gerações mais novas a intenção de não optar pela profissão de professor. De facto, o relatório de 2016, *Perfil do Docente,* apresentado pela Direção-

Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)[70] mostra que o número total de professores tem diminuído em todos os níveis de ensino e que em 2014/2015 era o mais baixo desde o início do século XXI. Relativamente há dez atrás regista-se um decréscimo de cerca de 25%, correspondente a uma redução de mais de 42 mil professores entre o pré-escolar e os ensinos básico e secundário. É o prenúncio de um tempo que virá e em que a falta de professores no sistema de ensino constituirá um grave problema, aliás já vivido em outros países.

Além disso, a média de idades dos professores em exercício em Portugal é bastante elevada. Segundo dados de 2013 do Conselho Nacional de Educação (CNE), cerca de 36% dos professores tinham mais de 50 anos. Esta tendência tem vindo a agravar-se, como refere ainda o relatório de 2016 da DGEEC, segundo o qual os professores com mais de 50 anos representam já 39,5% do total dos que ensinam nas escolas nacionais. Se juntarmos o escalão imediatamente anterior (40 aos 49 anos), temos 77,3% dos docentes nos níveis etários mais avançados. O número de docentes que têm até 30 anos a trabalhar em escolas do Estado não chega aos 500, representando 1,4% do total daqueles que ensinam nas escolas nacionais. Esta situação é extremamente preocupante por se tratar de uma profissão definida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como sendo de risco físico e mental, até porque lida no dia a dia com jovens.

Por agora propaga-se a ideia de que o número de professores é excessivo e que são precisos menos professores no sistema devido à quebra da natalidade, tendo a escola pública perdido cerca de 25 mil professores nos últimos anos. Porém, não será a adoção de medidas economicistas a verdadeira razão desta ideia? Senão vejamos: houve um desinvestimento claro na formação de adultos depois do encerramento dos Centros Novas Oportunidades; acabou-se com o par pedagógico nas disciplinas de Educação Tecnológica e de Educação Visual; suprimiram-se as Áreas Curriculares Não Disciplinares do currículo – Área de Projeto e Estudo Acompanhado no Ensino Básico e Área de Projeto e Formação Cívica no Ensino Secundário; alargou-se o horário dos docentes para vinte e duas horas letivas e acrescentaram-se mais três ou quatro não letivas consoante o número total de alunos do docente; diminui-se o número de horas para o exercício de cargos; o número de alunos por turma aumentou para 30 e às vezes mais; suprimiram-se tempos letivos a disciplinas, em especial da área das ciências sociais e humanas, que no entanto não conheceram uma adaptação da extensão dos

[70] Dísponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=683&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2016_PerfilDocente.pdf [consultado em julho de 2016].

programas; impediu-se a escola pública de abrir turmas, desviando alunos para o ensino privado, apesar de muitas terem capacidade instalada para os receber. Esta "poupança" deliberada com a escola pública que levou à dispensa de milhares de docentes é o que justifica a diminuição de professores.

Atendendo a tudo isto é lícito perguntar se o profissionalismo docente voltará a ser reconhecido, apesar de o Ministério da Educação liderado por Tiago Brandão Rodrigues ter assumido uma nova postura que parece refletir uma tendência para a valorização da escola pública, a qual tem agradado aos sindicatos de professores. Inclui-se aqui a revisão dos contratos de associação (CA) e, dando cumprimento ao fixado no Programa de Governo e nas Grandes Opções do Plano 2016/2019, a aprovação em fevereiro de 2017 de um novo diploma de concursos para seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente na dependência do ME, nomeadamente do ensino secundário, visando alegadamente combater a precariedade e promover a estabilidade e valorização da carreira docente. Porém, as perspetivas de vinculação (extraordinária) de docentes não são tão animadoras como seria desejável, pois não foi alterada a estrutura da "norma-travão" e inclui-se uma norma transitória que permitirá aos professores dos colégios com CA passarem à frente dos contratados do ME, atirando-os para o desemprego e cedendo, como refere a FRENPROF, ao *lobby* dos operadores privados, que ficam isentos de pagar indemnizações aos professores despedidos.

A valorização do estatuto da maior classe profissional de Portugal está ainda por acontecer verdadeiramente, facto que não deve ser deturpado e ou confundido com a ideia antiga dos alegados privilégios que esta detém. A relevância do papel social dos professores indica que será absolutamente indispensável para a escola poder dar o verdadeiro salto para o século XXI, conforme sugere a OCDE, o Estado investir não só na escola pública, mas também na valorização e reconhecimento dos seus professores.

4.5 Os professores e o papel dos sindicatos

Não temos o intuito de traçar neste trabalho o percurso histórico do sindicalismo docente em Portugal, aliás caracterizado por alguns paradoxos e dilemas resultantes da dessincronização com os países europeus mais desenvolvidos, pois emergiu cá tardiamente numa altura em que a concertação social nesses países já tinha dado lugar à flexibilização da relação salarial. No entanto, não podemos deixar de referir que após o período de proibição de todas as formas associativas e sindicais durante o Estado Novo, os sindicatos de professores renasceram a seguir à Revolução de Abril de 1974, a qual alterou a natureza das relações entre o capital e o trabalho.

A abertura para este processo ocorreu pela mão dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES)[71], constituído em 1971, sendo um movimento de jovens professores que tinham estado ligados às crises académicas de 1962 e 1969 e que tinham o objetivo de refletir sobre a profissão docente, as condições precárias de trabalho e do exercício da profissionalidade, reivindicando por direitos elementares, como contratos de trabalho, segurança social, pensões e pagamento de férias. Entre os impulsionadores deste movimento destacam-se António Carvalho, Agostinho Lopes, Elsa Oliveira e António Teodoro, segundo o qual:

> os Grupos de Estudo nasceram de uma circunstância muito particular: a existência de uma grande massa de professores provisórios e eventuais nos então CPES e ensino secundário liceal e técnico, com um contrato de trabalho muito precário e recebendo apenas os meses em que trabalhavam. Nas férias grandes (à época, Agosto e Setembro), ou mesmo no período de exames (Julho), eram dispensados sem direito a qualquer vencimento. O primeiro objetivo de luta foi o pagamento de 12 meses por ano (Teodoro, 2013, citado por Tavares, 2014:7).

A liberdade conquistada com a Revolução de 74 permitiu que nos finais do mês de abril e nos primeiros dias de maio desse ano se formassem em todas as regiões do país associações sindiciais de professores. Como afirma Teodoro (2006: 38, citado por Tavares, 2014), "nunca, em tão curto período de tempo, se verificaram tantas e tão profundas mudanças na condição docente em Portugal", marcando o processo de construção da profissão e da identidade profissional desta classe. De facto, nos primeiros dias da Revolução os professores acabaram com a gestão autoritária das escolas por parte dos reitores dos liceus e, num exercício autogestionário, independente do poder central (Barroso, 2009), assumiram a gestão democrática e participativa das escolas, através de comissões eleitas. Assim, durante o período revolucionário os professores incrementaram a sua autonomia nas atividades de ensino, face à redução da autoridade do Estado na educação. Iniciou-se aí um período de grande vitalidade do sindicalismo, que contribuiu para a unidade da classe docente em torno das grandes questões profissionais e da educação.

Na década de 70, após o fim do período revolucionário, segue-se um período de "normalização" em que se tentou regulamentar a autonomia dos professores. Estes mobilizaram-se em prol da melhoria da sua situação profissional e da dignificação da carreira docente, dando força às suas organizações sindicais, desenvolvendo "uma estratégia de profissionalimo, isto é, valorizam a importância de um conhecimento

[71] Quem protagonizou os Grupos de Estudo contribuiu decisivamente para a fundação dos sindicatos de professores, nomeadamente ao convocarem os primeiros plenários que deram origem às Comissões Instaladoras dos mesmos.

especializado particularmente na formação de professores e na gestão escolar" (Stoer, 2008:62), como desafio ao controlo estatal do processo de trabalho. Nos 30 anos seguintes os professores geriram o processo de democratização do ensino, cuja primeira prioridade é o acesso de todos à educação, acompanhada de preocupações com a qualidade do ensino e com o sucesso escolar.

No entanto, as divisões no interior do movimento sindical começaram a desenvolver-se e acentuaram-se pelo "conflito quanto ao modo de confrontar a «normalização», o que conduziu em 1978 à ruptura do movimento sindical dos professores" (Stoer, 2008: 63), confirmada em 1980 com a criação do Sindicato de Professores da Zona Norte, a que se seguiram outros. Apesar desta rutura os sindicatos afirmaram-se "como núcleos de reflexão e debate sobre as grandes temáticas do ensino, da educação e da profissão docente e são determinantes na definição das grandes linhas das políticas educativas" (Tavares, 2014:13).

Nas décadas de 80 e 90 a globalização neoliberal originou profundas mudanças políticas, sociais e económicas que não só se repercutiram nas políticas educativas, na crise da escola para todos e na crise da identidade docente, como também na atividade sindical docente, atingida igualmente por uma crise.

Nos fundamentos da crise do sindicalismo está o facto de o Estado Providência ter deixado de assegurar os direitos dos trabalhadores conquistados pelas lutas sindiciais, direitos esses que, ao serem postos em causa, começaram a ser perdidos a favor da garantia dos grandes interesses económico-financeiros internacionais em territórios nacionais (Santos, 2005). Tais interesses estão assentes no ideal de modernização/mercantilização e de progresso associado ao racionalismo económico, à competitividade e à crença nas capacidades reguladoras do mercado, que substitui o ideal de democratização. Por isso, os sindicatos começam a ser vistos como obstáculos ao desenvolvimento e às reformas, cuja ação era preciso enfraquecer.

Desde a década de 80 que assistimos em Portugal a uma certa resistência ao movimento sindical, aproveitando a fragmentação sindical para legitimar as políticas dos governos de maioria absoluta por meio da "negociação". Apesar da capacidade de mobilização fomentada pelos sindicatos, como foi visível na grande manifestação de março de 2008[72] de cerca de cem mil professores, contra as políticas do Governo socialista para a educação, as conquistas reivindicativas que se seguiram não denotam

[72] Esta "marcha pela indignação" como a emprensa escrita a designou, ultrapassou em quatro vezes o anterior maior protesto de outubro de 2006.

uma inversão do rumo político seguido, gerando algum descontentamento e até mesmo descrença relativamente aos sindicatos na classe docente.

Para os trabalhadores o que conta hoje é garantir o seu posto de trabalho, mais do que reivindicar direitos, "o que significa que as lutas por direitos coletivos passaram a ser patologicamente individualizadas" (Tavares, 2014:16), pois os problemas sociais são resolvidos individualmente. Em *O futuro do sindicalismo na representação sociopolítica* (Estanque, Costa, Carvalho da Silva, 2015) fica o alerta para a erosão sindical e, portanto, para uma quebra acentuada da sindicalização associada ao fenómeno *free-riding*, ou seja, o benefício retirado dos atos negociais dos sindicatos pelos trabalhadores, sem que estes suportem os custos da quotização sindical. Neste sentido, é de salientar que a taxa de sindicalização em Portugal, nos últimos trinta e quatro anos, desceu 41,8 pontos percentuais, isto é, caiu de 60% para 19% (Sousa, 2011: 7).

Entre os fatores que estão na base da crise do sindicalismo está o sucessivo incremento do individualismo nas sociedades capitalistas mundiais, fenómeno que conduz ao desmoronamento do espaço coletivo e à crise de valores que o sustentam, justificando o desinteresse pelo coletivo, pela luta por interesses comuns e pelo direito coletivo à reivindicação.

A crise do sindicalismo docente prende-se ainda com a divisão dos docentes por diversos sindicatos nacionais, regionais e setoriais, com a progressiva dessindicalização dos professores, não só relacionada com o desemprego, como com o facto de muitos destes estarem deslocados da sua área de residência, bem como na perda de confiança nas ideologias que configuram o movimento sindical, influenciado por interesses partidários que o tornam cada vez mais frágil, mais heterogéneo e mais corporativista (Teodoro, 1990, citado por Tavares, 2014) e dividido em múltiplas organizações sindicais. Efetivamente, se nos primeiros anos da década de 90 existiam em Portugal trinta e três organizações sindicais de professores, hoje temos duas Federações Sindicais, que têm como membros, respetivamente cada uma, sete associações sindicais[73], existindo ainda outros sindicatos independentes[74], o que ainda assim é bastante paradoxal para uma

[73] A Federação Nacional dos Professores (FENPROF) inclui os seguintes sindicatos: SPN (Sindicato de Professores do Norte); SPRC (Sindicato de Professores da Região Centro); SPGL (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa); SPZS (Sindicato dos Professores da Zona Sul); SPRA (Sindicato dos Professores da Região dos Açores); SPM (Sindicato dos Professores da Madeira); SPE (Sindicato dos Professores no Estrangeiro)

A Federação Nacional da Educaçao (FNE) inclui estes sindicatos: SPZN e SPZC (Sindicato de Professores da Zona Norte e da Zona Centro); SDPGL; SDPSUL; SDPA; SDPMadeira (Sindicato Democrático dos professores da Grande Lisboa e Vale do Tejo; do Sul; dos Açores e da Madeira); SPCL (Sindicato dos Professores das Comunidades Lusíadas).

[74] SINDEP (Sindicato Nacional e Democrático dos Professores), SNPL (Sindicato Nacional dos Professores Licenciados); SPLIU (Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos

população, segundo dados do PORDATA (2015), de 141.274 docentes do ensino não superior, sendo de 97.100 os professores do ensino básico do 2º e 3º ciclo e do Ensino Secundário.

Acresce que as organizações sindicais com maior representatividade dos professores em Portugal, a FENPROF e a FNE[75], são frequentemente incapazes de chegarem a acordo entre si[76], produzindo uma atomização da negociação e uma quebra de representatividade[77], desfavorável para a defesa dos direitos destes trabalhadores. Isto é particularmente significativo atendendo a que, entre 2004 e 2015, houve uma quebra de cerca de 26% de elementos nesta classe profissional devido ao desemprego, sendo que quase metade são sindicalizados.

Porém, durante o conturbado processo de revisão do ECD (Decreto-Lei 15/07), num raro exemplo de convergência sindical, estabeleceu-se uma Plataforma Sindical dos Professores (em outubro de 2006) que reuniu a quase totalidade das organizações sindicais de docentes de várias correntes, ligadas a distintas centrais sindiciais (Sousa: 2011: 19). Contudo, o processo de negociação coletiva parecia não ter funcionado, tendo o ME imposto externamente a orientação da profissionalidade docente, pela implementação do novo modelo de avaliação, pela divisão hierárquica da carreira e pela reorganização do trabalho. A luta não foi infrutífera, pois apesar do modelo de avaliação não ter sido substituído foi simplificado, embora isso não tivesse evitado novas greves e outras atividades reivindicativas. Mas a inédita convergência que se verificou então não seria o caminho da vitalidade do movimento sindical?

Politécnicos e Universidades); SEPLEU (Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas ESE); SIPE (Sindicato Independente de Professores e Educadores).

[75] A FENPROF é afeta à CGTP-IN e por sua vez ligada ao PCP, sendo a mais representativa da classe. A FNE tem ligação à UGT e ao PS/PSD. São exemplos de federações que seguem modelos sindicais diferenciados, classificados a partir da tipologia de Hyman (2001, citado por Sousa, 2011) com base no triângulo Classe – Sociedade – Mercado. Assim, enquanto a CGTP e os seus sindicatos se situam na relação entre Classe e Sociedade, articulando a negociação coletiva com a transformação social e o conflito trabalho-capital; a UGT e os seus sindicatos centram-se na relação Sociedade e Mercado, privilegiando o diálogo e a negociação relativamente ao conflito e à mobilização social (Sousa, 2011: 21).

[76] Disto é exemplo a guerra entre sindicatos sobre a situação dos professores do Ensino Particular e Cooperativo, quando em 2015 a FNE acusa a FENPROF de deixar os seus associados deste sector desprotegidos, ao incentivá-los a recusar assinar o Contrato Coletivo de Trabalho para o mesmo.

A FENPROF é ainda acusada de se ocupar com a defesa da escola pública, lutando pelo corte do financiamento público de turmas com contrato de associação, deixando, por isso, de poder reclamar o estatuto de representante da totalidade dos professores.

[77] O XVII Governo Constitucional negociou com as organizações sindicais um método para aferir a sua representatividade com base na verificação dos associados que pagavam a quotização sindical, o que se traduziu num exemplo quase inédito de busca de transparência sobre a filiação sindical, habitualmente de acesso reservado.

A revitalização do movimento sindical docente é importante na mobilização dos professores para a defesa dos seus direitos laborais e para a reflexão sobre os temas educacionais. No entanto, nesta fase de grandes desafios educativos decorrentes da globalização da economia e da transnacionalização das políticas educativas, tal desígnio exige uma mudança de estratégia por parte dos sindicatos, que implicará uma ação concertada no plano nacional e uma abertura à relação com outros sindicatos internacionais, sobretudo europeus, no sentido de promover uma luta forte e organizada para resolver os problemas que os professores portugueses enfrentam, exatamente porque estes problemas não se encontram desligados da agenda educativa global para a educação, apesar das questões que lhes são inerentes (condições de trabalho, tabelas salariais, valorização da carreira docente, regimes jurídicos configuradores da formação docente, qualidade do ensino, etc.) serem resultantes das especificidades nacionais e locais.

CAPÍTULO 5

FINGIR QUE NADA SE PASSA PARA NÃO QUEBRAR

REVELAÇÕES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

5.1 Características do contexto empírico e da abordagem ao mesmo

Após a definição do problema subjacente a este estudo, procurámos a solução nas teorias existentes na literatura, seguidamente estabelecemos os objetivos da investigação, formulámos as hipóteses explicativas e deduzimos/previmos as consequências dessas hipóteses. Para testar as hipóteses, recorremos à modalidade de investigação do estudo de caso (ilustrativo), - cuja unidade de análise diz respeito à situação dos docentes[78] -, aos professores de uma escola com ensino secundário, da zona centro do país, inserida em um mega-agrupamento[79], como instância particular de um fenómeno social típico.

Obedecendo este estudo a um paradigma interpretativo crítico, assente numa abordagem mista, recorremos às técnicas de observação participante, ao uso da entrevista semiestruturada e à análise documental, tendo em vista recolher dados para o aprofundamento do nosso objeto de estudo, que podemos sistematizar na seguinte (re)formulação: análise dos impactos das mudanças promovidas a nível macrossocial pelas políticas educativas adotadas no quadro da globalização neoliberal (Espaço Europeu, Estado, sistema educativo), na atividade/situação docente, atendendo ao contexto específico de inserção socio-organizacional escolar (nível meso-analítico) e ao contexto microssocial das ações/interações/práticas socioprofissionais (formas de relacionamento e de trabalho), identidade e representações do ser professor. A focalização no nível meso-analítico permitiu a intermediação entre os níveis macro e microssociais, captando a diversidade dos factos (objetivos) no contexto específico em que ocorrem (subjetivo ou intersubjetivo) (Torres, in Caria & Pereira, 2014:192).

A observação (de atividades, de acontecimentos e de pessoas) originou registos num diário de campo e um quadro representativo de dados. As vinte cinco entrevistas semiestruturadas a professores incidiram sobre significados e interpretações dos impactos das mudanças ocorridas no sistema de ensino na atividade/situação dos docentes, com reflexos nas lógicas de ação e nos relacionamentos. A análise documental, abarcando em especial o período entre 2000 e 2016, considerou estudos da OCDE e normativos e orientações do Ministério da Educação, além de documentos oficiais referentes ao Agrupamento (acessíveis na página eletrónica) a que pertenciam os docentes envolvidos no estudo, nomeadamente, o projeto educativo, o projeto de intervenção do diretor, o regulamento interno, o relatório de avaliação externa, as

[78] Cfr. Capítulo 3, p.95.
[79] Cfr. Capítulo 4, p.120.

parcerias institucionais, etc. O conjunto documental constituído foi interpretado de forma direta ou pela agregação de evidências (Morgado, 2012), servindo de apoio para a contextualização dos dados obtidos através da observação e das entrevistas. Ao considerar as suas múltiplas relações com o plano da ação, podemos tentar perceber como esta os confirma ou "reinterpreta" nas intenções formalmente assumidas.

Na nossa investigação de índole qualitativa pretendemos enfatizar os seguintes aspetos: (1) na análise micro do real, damos relevo às dimensões reflexivas e interativas do social, que expressem a atitude dos professores face às mudanças do sistema educativo e a influência destas no seu trabalho; (2) na análise dos processos de mudança e identitários partimos das dimensões contextuais e quotidianas do trabalho. Neste tipo de abordagem, visamos captar e interpretar as vivências e as perspetivas dos intervenientes do estudo, procurando compreender os significados das suas ações, pontos de vista, formas de estar, sentir e de pensar quanto ao impacto dos referidos processos de mudança.

Tendo em vista a natureza cíclica da pesquisa qualitativa (Spradley, 1980), a dinâmica de recolha não foi realizada de uma única vez, mas de forma compartimentada. Tais procedimentos envolveram vários momentos de ida e volta entre a realidade empírica e a teoria. Foi nesse processo de interação dinâmica que estivemos atentos para a identificação de novos aspetos, elementos e dimensões necessários à realização desta pesquisa.

Em todo o processo subjacente ao estudo empírico foram tidos em consideração a confidencialidade das informações e o sigilo relativamente à identidade dos participantes. Assim, atribuímos códigos aos sujeitos observados e nomes fictícios aos entrevistados que se disponibilizaram a participar no estudo.

Os objetivos da promoção deste estudo foram expostos à pessoa que dirigia a escola a que pertenciam os docentes intervenientes no mesmo, bem como as técnicas de investigação que iriam ser usadas, não tendo sido colocados impedimentos à sua concretização/implementação. Apesar disso, neste estudo não está em causa uma análise desta escola em si, mas da situação socioprofissional (caso) dos docentes que se dispuseram a participar, resultante das mudanças ocorridas no sistema de ensino, e como estas os afetam no dia-a-dia, sendo que, como veremos na análise dos resultados obtidos, a dita situação se liga a causas estruturais, quer materiais quer ideais, associadas ao centralismo do sistema educativo nacional, que naturalmente por isso, arriscamos dizer, também têm um efeito concreto em muitos outros professores portugueses em geral.

5.2 Da observação participante: os procedimentos

Partindo do pressuposto de que num estudo qualitativo o investigador deve "confundir-se com as pessoas nas quais recai a observação, como se fosse mais um membro, mas sem abandonar a atitude de observação (Taylor & Bogdan, 2000), assumindo o papel de ator social no meio observado, tal ideal foi facilitado pelo facto de pertencermos ao conjunto humano/classe profissional sob investigação, o que favoreceu a primeira etapa da observação: a aproximação ao grupo.

O facto de neste estudo a investigadora ser uma professora que quis fazer uma observação participante entre pares é uma mais-valia para o mesmo, fazendo com que não necessitasse de nenhum esforço suplementar para chegar ao que queria e imergir-se numa realidade que é a sua, pois já é professora e "conhece bem a linguagem, os modos de fazer e de comportar-se no grupo que investiga" (Vilelas, 2009: 274), podendo compreender melhor os valores e as atitudes dos vários elementos que intervêm no fenómeno em estudo e reunindo um corpo de informação variada e completa, que enriqueceu os dados obtidos. Foi assim possível desenvolver rotinas dentro do grupo investigado sem que isso requeresse uma estratégia especial ou uma conduta de autocontrolo, ao mesmo tempo que fomos recolhendo os dados necessários para a investigação através da observação participante natural.

Em termos epistemológicos a relação entre a investigadora e o campo de investigação seguiu o paradigma interpretativo da sociologia da crítica, não desperdiçando contributos da sociologia crítica e do paradigma crítico, conforme foi esclarecido no segundo capítulo deste trabalho.[80]

A observação constitui não só um dispositivo para obter informações detalhadas junto aos *informantes privilegiados*, mas também um conjunto de comportamentos no qual o observador é envolvido. Os dados foram recolhidos no período de setembro de 2013 a junho de 2014 semanalmente, de acordo com procedimento que explicaremos mais adiante, embora tal não signifique que a partir dessa data tenha havido um corte da relação entre a pesquisadora, os atores sociais e o campo. Durante este tempo foi possível contactar e observar os docentes que posteriormente vieram a ser entrevistados, assentindo fazer parte deste estudo. Todos os docentes lecionavam no ensino secundário ou secundário/terceiro ciclo.

A observação foi feita de acordo com um roteiro pré-definido (anexo 1) adaptado de Spradley (1980). A seguir, a experiência vivenciada no decorrer do estudo é

[80] Cf. Cap. 2, pp. 61-66 e Cap. 3, pp. 86-87.

didaticamente apresentada em fases atendendo aos modelos de observação participante de Spradley (1980) e de Leininger (1985).

Fases da observação

Fase 1 - Observação primária ou inicial

Uma vez no campo, de início começamos essencialmente pelo observar e o ouvir, para obter uma visão global do local de estudo e conhecer as rotinas (Leininger, 1985).

Sentiamos alguma insegurança sobre o desempenho do nosso papel de observadores. Temiamos não saber se o processo ia resultar, não saber observar, não saber o que se deveria registar, tal como exprimem as anotações feitas no diário de campo (DC), referentes aos primeiros dias:

> *Estamos no início do ano escolar. Entrei na sala de professores, que estava vazia. Estou com receio que isto não resulte. (DC, 18/09/13)*
>
> *Alguns professores entram na sala e trocam impressões sobre coisas triviais. Conversam sobre as remodelações do edifício escolar. Foi interessante perceber o impacto disso nas rotinas. Ainda estou ansiosa, por não conseguir imaginar se este processo vai resultar. (DC, 25/09/13)*
>
> *Assisti a conversas sobre a implementação do Agrupamento de Escolas. Achei que o momento foi produtivo, mas tenho de registar adequadamente o que ouvi. Devo registar tudo? Será que estou a observar bem? (DC, 09/10/13)*

A insegurança sobre esses aspetos foi-se diluindo ao longo do tempo com a constatação de que fazer observação era uma atividade razoavelmente fácil, principalmente por dizer respeito a um meio conhecido:

> *Percebo a rotina dos professores, apesar de, esporadicamente, surgirem momentos inesperados. Tenho a impressão que a observação é uma atividade acessível. Mas será que estou a conseguir distinguir o essencial do acessório? (DC, 17/10/13)*

Progressivamente foram-se instalando algumas dúvidas sobre o que registar, pois o alargamento do foco de observação conduzia à apreensão de informações diversas, gerando o perigo da dispersão. Além disso, era muito díficil registar as informações no momento em que as coisas aconteciam. Para resolver estes problemas era necessário recordar os itens do roteiro pré-definido e dirigir a atenção para as interações e

conversas dos atores sociais e assim captar os objetivos e as emoções destes, sendo que o registo pormenorizado das informações era feito no próprio dia depois da saída da escola para não prejudicar as interações e, ao mesmo tempo, não perder informações relevantes. Ouvir os pontos de vista expressos na linguagem dos docentes revelou-se uma fonte muito interessante de informações:

> *Fazer anotações breves durante os acontecimentos não é prático. Só depois de sair da escola é que vou detalhar o registo, isto para não causar preocupação e desconfortos nas pessoas. Percebo que talvez nem tudo poderá vir a ser útil. Como devo agir? Vou ser mais seletiva, pois refazer por escrito tudo o que observei absorve muito tempo e é cansativo. Os discursos dos professores serão muito úteis, devo investir no registo deles. (DC, 17/10/13)*

Nesta fase sentimos algum constrangimento por não termos exposto, ou, pelo menos, por termos omitido as estratégias que seriam utilizadas no desenvolvimento do estudo. Sabiamos que isso era até aconselhável, para não interferirmos na espontaneidade dos atores sociais (docentes neste caso) que desenvolviam a sua atividade no espaço público, em contexto ecológico, a fim de evitar respostas inverídicas, mas temiamos ser olhados posteriormente com desconfiança por não o fazermos. As estratégias/objetivos foram sendo divulgadas posteriormente à medida que fomos tentando perceber se os professores estariam dispostos a participar no estudo e verificámos que consideravam que um estudo com este tema era do seu interesse, mostrando abertura para tal:

> *Se calhar devia falar às pessoas das estratégias que serão seguidas para desenvolver o estudo. Sentir-me-ia mais aliviada se falasse disso, mas não quero prejudicar a observação ao inibir os docentes. Ao referir o tema sem entrar em grandes pormenores sobre os objetivos, vejo o interesse dos professores no estudo. Alguns dizem mesmo que os professores precisam de quem se interesse por eles e pelo que tem acontecido na profissão nos últimos anos, dispondo-se a participar. Estou satisfeita por ver que não se opõem a entrar no estudo e dão o seu consentimento. (DC, 24/10/13)*

Fase 2 - Observação inicial com alguma participação

Nesta fase, continuámos centrados na observação, porém, paulatinamente começámos a participação nas atividades, fazendo o que os docentes faziam,

procurando ao mesmo tempo observar de forma mais meticulosa o decurso das ações individuais e coletivas e as interações verbais.

O desenvolvimento da observação e da participação em simultâneo gerou preocupações no sentido de evitar que esta última prejudicasse o rendimento das observações. Havia também o sentimento de algum desconforto por estarmos no papel de participantes entre os participantes e de observadores. Por outro lado, não existia o receio de estarmos a ser avaliados, pois o conhecimento do campo permitiu agir com naturalidade e facilitou a integração no grupo. O esforço de distanciamento crítico foi, contudo, constante.

> *Sinto que o estar envolvida na participação em atividades poderá afastar-me de algum modo do foco da observação. Ao mesmo tempo participar nas atividades faz-me compreender melhor o sentido das ações e a experiência dos individuos a partir do seu próprio ponto de vista. Sinto-me à vontade neste meio, mas isso não me pode impedir de exercitar o distanciamento crítico (DC, 31/10/13)*

À medida que o estudo ia decorrendo, entendemos que este poderia ser beneficiado, se conversássemos claramente com os docentes sobre a sua experiência/situação profissional. Porém, a todo o tempo sentimos a necessidade de reavaliar as nossas próprias condutas no campo para evitarmos o perigo de dirigirmos o nosso olhar de acordo com as nossas crenças, muito embora o investigador não seja um sujeito neutro e isolado. Por isso, procurámos desenrolar a aproximação, utilizando diferentes recursos:

> *Fui mantendo conversas triviais com os docentes, a propósito das respostas que iam sendo necessárias para resolver os problemas quotidianos do serviço. Manifestei uma atitude de disponibilidade para ouvir as soluções individuais encontradas e as opiniões sobre os temas da educação. (DC, 07/11/13)*

Com o andamento do estudo, fomos desenvolvendo interações com os docentes e conseguimos que a participação se fosse processando de modo cada vez mais livre de culpas. Constatar este facto levou-nos a planear de uma forma diferente a participação nas atividades, procurando permanecer perto das pessoas para aprofundar relacionamentos. De facto, nesta fase, tínhamos como objetivo estabelecer contactos para futuras entrevistas e também definir melhor os contornos do nosso problema de pesquisa.

Os docentes expressam o que pensam e sentem sobre o sistema e os alunos. Fui entrando na conversa pontualmente, reforçando o saber ouvir. Como o ambiente dava para interagir, uma docente convidou-me para tomar um café. Ficámos algum tempo a conversar e, quando nos despedimos, ela foi amável e até carinhosa. (DC, 13/11/13)

> *Hoje conversei com alguns docentes sobre questões relativas ao modelo de organização das escolas. Considerei que foi um momento importante, pois conversei bastante com os docentes sobre questões profissionais e laborais. (DC, 20/11/13)*

Sem abandonarmos as profícuas observações que vínhamos a fazer desde o início, decidimos que poderia ser útil conhecer os documentos oficiais da escola, fazendo uso complementar da técnica de análise de documentos, para apreender dados da realidade objetiva que pudessem enquadrar os dados da realidade subjetiva. Esses dados mostraram um leque bastante amplo de possíveis áreas a serem estudadas e ao mesmo tempo mostraram a influência das diretrizes do Ministério da Educação na vida/situação profissional quotidiana dos docentes na escola:

> *Acho importante ler os documentos orientadores expostos publicamente no site da escola. Devo também estar atenta à legislação do setor da educação. Poderei perceber melhor a relação entre os discursos e o comportamento das pessoas com as diretrizes do sistema. (DC, 28/11/13)*

Procurámos efetuar uma avaliação permanente sobre o rendimento das informações recolhidas, sobre as nossas condições para avançar e sobre as nossas habilidades para a recolha de dados:

> *Reparei que ao longo do tempo o volume das informações aumentou muito em relação ao que conseguia observar e registar no início. Pensava que não ia conseguir lembrar-me de muitas das coisas observadas quando as quisesse registar. Contudo, verifico que minutos de observação originam o dispêndio de horas no registo de informação. (DC, 05/12/13)*

A permanência no campo permitiu-nos o registo de uma quantidade relativamente grande de dados, referentes à atividade dos docentes na escola, mas também à expressão do que os docentes pensavam, sentiam e diziam sobre a sua situação profissional e sobre o ensino público. Foi possível começar a testar algumas hipóteses deste estudo.

Estamos no final do primeiro período. Já conheço melhor as pessoas e as rotinas. As observações que fiz até ao momento permitiram-me recolher dados que ajudam a testar algumas das hipóteses que defini. (DC, 11/12/13)

Fase 3 - Participação com alguma observação

Segundo Leininger (1985), nesta fase da observação, o pesquisador diminui a atividade de observação, envolvendo-se mais nas atividades, isto é, aumentando a participação no campo. Ocorreu uma maior flexibilidade na recolha de dados, apesar do seu registo e análise terem exigido posteriormente mais dispêndio de tempo.

Esta fase acentuou ainda mais a importância de saber ouvir, ter interesse em aprender com o outro, não fazer juízos de valor, de assimilar a experiência dos sujeitos e, por conseguinte, aprofundámos a nossa consciência do papel de um investigador qualitativo. Tivemos o cuidado de não sobrepor a nossa perceção à realidade em foco.

Estamos no início do segundo período. Procuro ouvir o que os docentes dizem sobre a interrupção letiva, sem fazer juízos de valor. (DC, 8/01/14)

Durante esta fase foi possível continuar a experienciar diretamente o fenómeno social e adquirir bases para compreender o ponto de vista dos sujeitos e fazer-lhes perguntas para testar hipóteses, confirmando-as ou rejeitando-as, dando início à construção do guião das entrevistas e da teoria a partir dos dados. Este processo não implicou descartar as teorias já existentes na literatura, pois alguns dos conceitos a elas subjacentes puderam ser operacionalizados. Também se tornou necessário redefinir algumas das hipóteses iniciais.

Quando procuro confirmar algumas das hipóteses, vejo que que os docentes falam com a facilidade sobre os assuntos, principalmente porque podem expressar livremente pontos de vista na sua linguagem. Tenho de redefinir algumas hipótese sendo mais criativa. (DC, 13/02/14)

Foi nesta fase que procurámos constituir a amostra de modo mais preciso. Para constituir a amostra seguimos critérios propostos por Minayo (1994): garantia da diversidade do conjunto de informantes, no intuito de apreender semelhanças e diferenças; eleição dos sujeitos com os atributos que o pesquisador pretendia conhecer; possibilidade de reincidência das informações, sem deixar de valorizar informações ímpares; inclusão progressiva conforme as descobertas do campo e o confronto com a teoria. Assim solicitámos diretamente aos docentes com quem fomos estabelecendo uma relação de maior proximidade durante a observação, a participação no estudo. Esta

estratégia, de certa forma, facilitou a constituição da amostra, pois os docentes abordados manifestaram, na generalidade, disponibilidade e desde logo aceitaram dar posteriormente entrevistas. Houve muito poucos docentes que não se dispuseram a participar, principalmente por não desejarem ser entrevistados, tendo sido respeitada a sua vontade. Outros houve que se disponibilizaram para a fase das entrevistas, embora não tivesse havido tempo para entrevistar todos individualmente. Além disso, quando foi alcançada a saturação dos dados, considerámos que continuar esse processo não era indispensável.

> *Sinto-me mais confiante no estudo. Muitos professores já aceitaram dar entrevistas e manifestaram interesse no estudo. Pressinto que esse processo vai ser concentrado no tempo, pois os professores preferem dar as entrevistas quando as aulas terminarem. Entretanto vou tentar fazer uma entrevista exploratória. (DC,26/03/14)*

Por outro lado, o crescente envolvimento no campo e com a recolha de dados atrasou o processo de análise e a construção de um modelo teórico a partir dos mesmos, apesar de fornecer fundamentos essenciais para classificação das categorias centrais. A inexperiência no desenvolvimento deste tipo de modelo causou-nos alguns constrangimentos e preocupações.

> *Tenho dúvidas sobre a classificação das categorias e sobre como fazer o relatório final. Preciso de tempo para refletir sobre os dados e conseguir uma interpretação adequada. É um processo demorado. (DC, 3/04/14)*

Fase 4 - Observação reflexiva

A última fase do modelo de observação proposto por Leininger (1985) incide na capacidade do investigador para sintetizar todas as observações num quadro representativo dos dados, em que os mesmos sejam relatados honestamente e organizados numa sequência lógica. Isto pressupõe que o investigador avalie a sua própria influência e a de outros.

Esta fase compreendeu reflexões analíticas, metodológicas e sobre dilemas éticos, incluindo dois momentos chave. O primeiro ocorreu ao longo do tempo de observação após cada "sessão" e antes do retorno ao campo para confirmar os aspetos gerais do construto que estávamos a desenvolver. Incluiu um primeiro registo manual de dados feito, por assim dizer, "em cima do acontecimento" e ainda coincidiu durante algum

tempo com a fase 3 da observação. O segundo ocorreu após o fim deste processo e durou mais de dois meses, consistindo em promover reflexões e abstrações sobre o registo manual para obter um quadro acurado dos dados mais representativos.

Esta última fase, apesar de morosa e exigente não foi difícil ao nível da síntese, pois recorremos às nossas competências de concetualização, interpretação e argumentação inerentes à nossa formação base em Filosofia.

> *Este processo vai ainda ocupar um bom tempo. Não sei se é bem isto que se pretende, mas vou confiar nas minhas bases de hermenêutica. Penso que o trabalho está a ficar muito bom. As coisas parecem encaixar-se e fazer sentido. (DC, 04/ 06/14)*

Pudemos experimentar a sensação de estar a transmitir, da melhor forma possível, aquilo que apreendemos da experiência vivenciada pelos docentes. Simultaneamente foi possível obter o máximo de conhecimento sobre a sua situação, a partir da sua própria perspetiva. No final de todo este processo sentimos que não recebemos apenas informações, pois a troca de experiências ao mesmo subjacente foi enriquecedora.

5.3 Relatório da análise de dados

Realizámos a observação participante, com apoio nos princípios da fenomenologia, de acordo com um *modelo de ator* fornecido pelas teorias do construtivismo social de Boltansky e Bourdieu (Cfr. Capítulo 2), procurando estudar o senso comum, o quotidiano desse ser, nos quais se forja e define a sua situação. A observação permitiu a reafirmação de factos, facilitada pela vivência das dificuldades e facilidades de situações específicas, inclusive das adaptações necessárias para compreender o campo, fruto de novas inquietações surgidas à medida que a vivência foi ocorrendo. Através da observação foi possível comprovar ou não os relatos dos sujeitos, pois nem sempre os que eles diziam é o que demonstravam nos seus comportamentos. Foi ainda possível obter provas sobre objetivos que orientavam o comportamento dos sujeitos e dos quais eles não teriam consciência.

Os dados recolhidos foram registados num quadro representativo (Anexo II), permitindo definir categorias e os temas de análise, cumprindo os preceitos da *Grounded Theory* que seguimos no tratamento de dados, de modo a elaborarmos uma teoria crítica que evidencie a relação entre os níveis macro e microssociais de análise. A abordagem destes temas leva-nos a estabelecer ligações entre os conceitos sensibilizadores fornecidos pelos autores incluídos no Capítulo 2 deste trabalho e as ideias de outros

autores que nos sugerem questionamentos sobre os nossos tópicos de pesquisa, num diálogo produtor de uma teoria a partir dos dados recolhidos.

O recurso à *Grounded Theory* enquanto metodologia qualitativa baseia-se nos princípios pós-modernistas e possibilita aceder à "densidade das situações da vida real" (Clarke, 2007: 368), permite-nos assim o desenvolvimento de uma análise da situação socioprofissional dos professores da escola que participaram no estudo, através da sua voz, e dos principais elementos humanos, não humanos e discursivos que constituem aquela, por forma a identificarmos as relações entre eles, revelando processos e interações. Pretendemos captar as complexidades da situação estudada de forma densa ao incorporar as propriedades estruturais e situá-las no mundo social concreto.

Os aspetos observados correspondem aos seguintes itens referenciáveis a temas organizadores da análise de dados, conforme evidencia o seguinte quadro, correspondente a um mapa situacional, que elaborámos cruzando a proposta de Spradley (1980) quanto aos aspetos subjacentes à observação participante e de Adéle Clarke (2007) quanto à análise dos dados obtidos no campo:

QUADRO 1

MAPA SITUACIONAL DE CATEGORIAS A PARTIR DOS DADOS OBSERVADOS

Categorias e subcategorias observadas na situação de pesquisa		TEMAS DE ANÁLISE	
		Conceitos específicos	Conceitos estruturais
Elementos espaciais e temporais	Espaço físico (local, data)	Sala de professores	Escola
	Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalos letivos	Ano letivo
Elementos não humanos	Objetos físicos presentes	Objetos da sala de professores e pessoais	Objetos pertencentes ao espaço físico e aos docentes
Elementos humanos	Atores envolvidos	Número de docentes	Docentes
	Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Descanso e troca de impressões	Factos quotidianos

	Emoções sentidas e expressas	Motivos do grupo:desvalorização profissional, falta de reconhecimento, insatisfação Sentimentos do grupo: desalento, raiva, tristeza	Vivência das mudanças do sistema educativo pelos professores
Elementos discursivos dos indivíduos e dos atores coletivos	Atos individuais Atividades coletivas (interações)	Hábitos de trabalho, capital cultural e campo	Práticas, profissionalidade e estrutura social
		Autonomia vs. Conservadorismo Hierarquia vs. Igualdade Domínio vs. Harmonia Individualismo, colaboração, colegialidade artificial, balcanização, grande família O pensar e o dizer: perspetivas sobre as mudanças e o trabalho docente Consentimentos e resistências às mudanças	Padrões de comportamento vs. Valores profissionais e obediência/transgressão de regras Cultura profissional docente: relações profissionais (conflitos e tensões/acordos) Atividade docente Pensamentos/Discursos
Elementos políticos, socioculturais e temas gerais	Objetivos que os atores tentam alcançar	Mudanças profissionais Diretrizes/orientações do sistema educativo/organização escolar Estratégias (gerencialismo, accountability) Normas/leis (originam intensificação do trabalho, burocracia, mal-estar)	Agenda educativa global, sistema educativo nacional, organização escolar e mudanças, *Cidades/mundos divergentes* e ação social Atividade docente

Fonte: elaboração própria

5.3.1 Elementos espaciotemporais e não humanos

Foi na sala de professores que desenvolvemos a maior parte da observação participante, que se distingue da observação informal/comum na medida em que o investigador faz parte ativa dos acontecimentos. Este processo decorreu ao longo de um não letivo e repetiu-se semanalmente durante os intervalos letivos mais longos (coincidente com o maior tempo de permanência de mais docentes na sala). Foi também

possível observar esporadicamente os docentes em outros espaços da escola (gabinetes, salas de trabalho, bar), em especial quando devido às perguntas que iamos colocando se mantinha a conversação com e entre os docentes. Por isso, alguns dos registos patentes no quadro representativo de dados contemplam esta continuidade/complementaridade das observações em outros espaços além da sala de professores, quando a mesma se justificou, traduzindo também o aprofundamento das interações entre o observador e os observados.

Quanto aos elementos não humanos, a sala de professores tinha as seguintes características físicas: sala grande, com diversas estantes (apenas alguns livros de ponto) e armários, vários sofás e mesas. Havia alguns eletrodomésticos (televisão, micro-ondas, máquina de café, etc.). Não havia computadores, mas havia impressora. Havia dois placards na parede.

5.3.2 Elementos políticos, socioculturais e temas gerais

O Estado português, especialmente desde a década de 80, tem feito a mediação entre as políticas educativas internacionais e a sua aplicação ao sistema educativo nacional, implementando mudanças/reformas que visam alcançar certas metas no sentido de aproximá-lo aos seus congéneres europeus e justificar o investimento realizado pelo Estado. Essas reformas, na perspetiva organizativa e curricular, trazem consigo novas conceções do professor e da atividade docente.

Neste sentido, a atividade docente não se encontra desligada das características estruturais do nosso sistema educativo centralista nem, por isso, da cultura organizacional da escola em que decorre, devendo ser analisada no seu caráter único e irrepetível "apelando a um pensamento político e simbólico", pois sendo contextualizada reflete "uma territorialidade especial e cultural onde se exprime o jogo dos atores educativos externos e internos" (Cfr. Nóvoa, 1992:16-28), de entre os quais se destaca a evolução do sistema educativo português, que condiciona o funcionamento da organização escolar e as interações intra-escolares.

Segundo o modelo sociológico de Woods (1999) à medida que a economia capitalista avança, a preocupação em manter e promover a eficiência acentua a importância da influência de fatores associados aos níveis macro, meso e micro no trabalho dos docentes. Os fatores macro são todas as forças relacionadas com as tendências educativas globais e políticas governamentais. Os fatores meso são os institucionais (tipo de escola, aspetos éticos da escola, aspetos culturais do professor e dos alunos). Os fatores micro são referentes à biografia pessoal e profissional do

professor (comprometimento, valores, carreira e papéis desenvolvidos). Estes níveis em interação originam o processo de "desprofissionalização" do trabalho do professor, o qual implica a tendência para a proletarização do mesmo.

Leonor Torres associa a Cultura de Escola ao movimento neoliberal de pressão sobre a instituição escolar no sentido da "eficácia educativa" (melhoria de resultados ao longo do tempo, alinhamento entre notas internas e de exame e taxas de conclusão) e excelência, considerando que

> a cultura de escola vista numa ótica de integração, de partilha, de comunhão de objetivos e valores da organização, assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas (Torres, 2007: 157).

Corroboramos esta tese, pois com base nos dados da observação efetuada, também nas entrevistas realizadas e na análise dos documentos orientadores da escola, podemos considerar que a situação/atividade dos professores envolvidos no nosso estudo decorre sob a influência da pressão do movimento neoliberal, mundial e europeu, para a excelência e eficácia, que se reflete no seu contexto de trabalho, atendendo à influência das políticas educativas nacionais na cultura de escola, expressa em diversos eixos: nas exigências de qualidade do serviço prestado e no seu impacto sobre as pessoas/sociedade, na orientação dos processos e resultados para os cidadãos, no planeamento de atividades e na tentativa de implementação de práticas pedagógico-didáticas inovadoras.

Os docentes desenvolvem a sua atividade atendendo à necessidade de um domínio eficaz dos processos e resultados subjacentes aos eixos de ação referidos, com ênfase no sucesso escolar dos alunos, na preparação destes para os exames/universidade (em especial no ensino regular) e para o mercado de trabalho (em especial no ensino profissional), e, portanto, no quadro da agenda globalmente estruturada para a educação, que expressa as ligações entre as mudanças da economia mundial e as mudanças na política educativa nacional / práticas educativas escolares.

A preocupação com a excelência influi na orientação dada aos processos e aos resultados da escola e está patente nos objetivos expressos no Projeto de Intervenção do Diretor, os quais espelham também a lógica da responsabilização e da prestação de contas. Assim, a liderança e a visão estratégica para a Escola Secundária e para o Agrupamento pretende projetar na comunidade a imagem da respetiva organização como escola/agrupamento de referência, visando a captação de público escolar, o que evidencia a presença do mercado ou quase-mercado na educação (Barroso, 2005), em

conformidade com as práticas da "nova gestão pública" e da cultura gerencialista do tipo empresarial (Lima, 2011c), introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008.

A conceção da escola como "empresa", com critérios de avaliação e controle baseados nos valores de eficiência e eficácia, em medidas padronizadas dos seus resultados/desempenho e na preocupação com a excelência, poderá apresentar aspetos positivos, pois intensifica os esforços de melhoria da *performance* da escola, através da mudança da sua cultura no sentido da promoção do sucesso escolar e da abertura à comunidade educativa. Neste aspeto, o papel dos professores tem sido decisivo, pelo seu empenho, dedicação e profissionalismo. No entanto, também se perfilam aspetos negativos relacionados, por exemplo, com mais burocracia no trabalho, com o peso dado à avaliação da escola (externa, interna), de professores e alunos, com a excessiva importância dada aos exames em detrimento de outras dimensões da aprendizagem e ao posicionamento da escola nos *rankings*.

Este quadro influi grandemente na organização do trabalho dos docentes na escola pública, atingida pela diminuição de recursos e pelo desinvestimento estatal, traduzindo-se num aumento da carga de trabalho a que aqueles estão sujeitos, decorrente quer do alargamento de funções/responsabilidades e da respetiva quantidade de tarefas que têm de executar em simultâneo (aulas e sua preparação, reuniões, acompanhamento de alunos com NEE, apoio individualizado a alunos durante a aprendizagem, relação escola-família, atividades extracurriculares, contactos com empresas para estágios de alunos, preparação dos alunos para os exames, etc.), com eficácia e polivalência, quer do aumento exponencial da intensidade e do tempo dedicado a essas tarefas transformadas em rotinas e à sua regulação burocrática.

Esta dita regulação burocrática traduz-se em aspetos de índole administrativa (direção de cursos, direção de turmas, mais reuniões: de departamento, de direção de curso e de turma, de coordenação de diretores de turma/curso, de conselhos de turma do ensino regular e do profissional, de equipas diversas, de encarregados de educação; acrescidas da inserção dos dados de avaliação e de materiais didáticos em plataformas informáticas, existentes também para o controlo da assiduidade dos alunos, etc., orientação de estágios e Provas de Aptidão Profissional dos alunos, elaboração/vigilância de exames internos e logística de exames nacionais, matrículas de alunos, constituição de turmas), pelos quais os mesmos docentes se veem absorvidos sistemática e diariamente ao longo de um ano escolar, ocupando muitas horas na escola para além do horário letivo. Os professores, de acordo com esta visão, são mais técnicos do que profissionais.

O aumento da carga de trabalho dos docentes é por si só gerador de desconforto físico, mal-estar psicológico e sofrimento no exercício da profissão, mas foi ainda mais agravada por diversas mudanças de índole economicista introduzidas no sistema educativo e na organização escolar pelos sucessivos governos, particularmente nas últimas duas décadas e em especial com a entrada da *troika*, em 2011, em Portugal. Estamos a falar, por exemplo, da criação dos mega-agrupamentos, e, concomitantemente da diminuição de recursos humanos, com concentração de mais trabalho nos recursos disponíveis, acompanhada do aumento do número de alunos por turma, do número de turmas, de níveis de ensino, de reuniões de trabalho e de outras tarefas, por professor. Hoje os professores trabalham muito, mas os fatores contextuais concorrem para a ideia de que o seu trabalho é pouco significativo e de que só se pode combater esta ideia com mais trabalho. Será isto legítimo?

A esta situação junta-se o aumento da indisciplina nas aulas e a falta de mecanismos eficazes de reforço da autoridade dos docentes, factos que constituem para eles fatores de grande preocupação e desgaste, pois na sua prática diária sentem os efeitos negativos de terem de lidar com o mau comportamento dos alunos. Os prejuízos desta relação dizem respeito não só ao bem-estar do professor, mas também à aprendizagem dos alunos. Pode dizer-se que a relação aluno-professor é a maior fonte de oportunidade de *stress* e *burnout*, embora seja também a maior fonte de grandes oportunidades de recompensas e gratificações e aquilo que mais lhes diz na profissão.

Paralelamente, os professores têm de lidar com a exigência de cumprir programas, que se mantém longos demais apesar da redução das cargas letivas de certas disciplinas, com a relação escola-família e com a imposição de lecionar em diferentes escolas do agrupamento, levando à vivência de condições de trabalho muito exigentes.

Para que os professores possam desempenhar as novas atribuições têm de aumentar o tempo de permanência na escola, prolongando ainda o seu trabalho em casa ao final do dia e ao fim de semana. Simultaneamente os docentes dispõem de menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social e poucas oportunidades de trabalho criativo. É o que acontece aos professores intervenientes no nosso estudo, originando uma situação socioprofissional causadora de grande desgaste físico e psicológico, em virtude do grande número de frentes em que se desenrola a sua atuação na escola, a qual os leva, na generalidade, a temer perder a saúde e não aguentar no ensino até ao final da carreira e os mais velhos a desejarem a reforma ou mesmo antecipá-la, considerando a possibilidade de aderirem ao programa de rescisões.

Pudémos constatar alguns dos aspetos patentes na análise atrás elaborada, prestando atenção detalhada aos objetivos que os atores tentavam alcançar nas interações observadas e que iremos expor em seguida, destacando os mais relevantes (os restantes constam do Anexo II) numa síntese das dimensões que se conjugam. Como no Anexo II deste trabalho se encontram reproduzidas as observações efetuadas no campo de pesquisa, optámos por resumi-las ao longo desta exposição, visto que se não o fizéssemos esse elemento tornar-se-ia dispensável, julgando com isso não estarmos a gerar um afastamento inusitado da voz dos atores, reforçando a importância de elaborar uma interpretação da interpretação.

Objetivos que os atores tentavam alcançar durante as observações

Entre os objetivos destacamos o facto de os atores quererem reforçar que antes da intervenção arquitetónica a escola era mais acolhedora, considerando que, talvez por isso, haja menos diálogo entre docentes sobre as orientações gerais que dominam os procedimentos e práticas na instituição e também porque a comunicação é em grande parte feita por e-mail, o que esfria os relacionamentos.

Por outro lado, os docentes abordam o agravamento das condições de trabalho em relação ao passado, referindo que o serviço distribuído implica ter mais níveis de lecionação e mais turmas, não sobrando horários para os mais novos. Isto mais o excessivo número de alunos por turma, bem como o desenvolvimento de atividades em duas escolas diferentes do agrupamento, apesar de próximas, e a obrigatoriedade de usar plataformas/equipamentos informáticos que nem sempre funcionam bem e fizeram surgir trabalhos administrativos, visa evidenciar a presença de *stress* e desgaste (físico/emocional).

Este desgaste surge também associado a questões pedagógicas, pois os professores querem garantir que cumprem os programas, as metas curriculares e que preparam bem os alunos para os exames, salientando a tendência para a valorização excessiva da avaliação e dos *rankings* escolares, tidos como injustos e discordando da redução das cargas letivas sem ajustamento dos programas curriculares. Este desgaste está ainda patente na expressão de dificuldades e sofrimento por terem demasiadas funções, muitas reuniões, por sentirem falta de apoio perante os casos de indisciplina dos alunos e por passarem algum tempo de aula a controlar o comportamento destes, sentindo-se desautorizados e desejando mesmo um novo modelo de ensino.

Outros objetivos passam por revelar atenção aos aspetos organizacionais da escola. Assim, pretendem saber as implicações da mudança do Conselho Geral para o futuro da

vida na escola, tomando conhecimento do ato eleitoral para o efeito. Mostram reconhecer as desvantagens do modelo de gestão, nomeadamente por possibilitar a interferência de outros atores sociais não especialistas em educação. Paralelamente, reconhecem que as unidades de gestão grandes têm impacto negativo no controle da indisciplina, também porque os dirigentes estão mais ocupados com questões administrativas que os afastam das questões pedagógicas.

Os docentes mostram preocupação com a evolução da escola pública, com as políticas educativas, com a imagem social dos professores e demonstram repúdio pelos cortes orçamentais. Discordam do desinvestimento na escola pública por parte do Estado a favor do setor privado. Mostram repúdio pela possibilidade de entrega às Câmaras Municipais da gestão do pessoal docente e pela interferência nas escolas de pessoas não habilitadas para o ensino.

Quanto às questões da carreira docente, os docentes demonstram repúdio pela prova de avaliação de docentes e desaprovam a continuação de uma avaliação de desempenho que exige envolvimento em muitas atividades além das aulas, que não tem consequências positivas e não os recompensa do esforço.

Os professores têm como objetivo expressar as dificuldades associadas a um trabalho muito intenso, desgastante e pouco reconhecido, as preocupações com o futuro profissional e a dificuldade em aguentar o ritmo sem perder a saúde. Expressam angústia e preocupação relacionada com as crescentes dificuldades associadas ao exercício da profissão e tristeza por não conseguirem apoiar os próprios filhos na vida escolar, por passarem muito tempo na escola além do horário normal e por levarem muito trabalho para casa. Salienta-se a vontade de sair da profissão, de conhecer a legislação sobre rescisões e a intenção de usar o dinheiro das rescisões para arranjar novas atividades.

5.3.2.1 Enquadramento da atividade docente: o mega-agrupamento como "lugar de tensões entre *mundos/cidades* divergentes"

Alarcão (2000, citado por Fialho & Sarroeira, 2012:2) considera que a vida na escola é complexa, heterogénea, ambígua, porque nela se cruzam e interligam percursos, mundos e valores diferentes que criam muitas vezes *seres, estares e saberes* fragmentados.

Efetivamente é possível a deteção desses mundos na observação da atividade dos docentes na escola, pois esta é contextualizada, visto ser desenvolvida no âmbito de um mega-agrupamento, partilhando ambos características e significados que podemos ligar a referenciais ético-políticos ou "mundos" divergentes, designados por

Boltanski e Thévenot (1991) como *cidades.* Trata-se aqui de reconhecer que o sentido, a orientação e a estruturação da ação dentro da instituição escolar, dependem de valores e ideologias, crenças e de interesses específicos inscritos nos instrumentos de política educativa implementados pelos sucessivos governos desde os anos 80, sob a influência da OCDE, os quais desde então têm vindo a aprofundar a visão neoliberal para a educação desenvolvida por diversos Ministérios da Educação e, na nossa opinião, não apenas por aqueles afetos aos partidos ditos de direita. O mega-agrupamento constitui-se, assim, como "lugar de vários mundos" (Estêvão, 2012:128), nos quais se entrecuza a atividade dos docentes desta escola, influenciada pelas tensões que lhe são inerentes.

Díriamos que enquanto unidade de gestão este mega-agrupamento identifica-se com a *cidade de projetos* (Boltansky & Chiapello, 1999), sendo dirigido, sob a influência da legislação em vigor e das orientações normativas do Ministério da Educação, à luz do paradigma gerencialista, bem como da *accountability* (responsabilização pelos resultados). Trata-se de um mundo em rede sobre o qual pesam as restrições do *quase-mundo-empresarial*, porque o financiamento escasseia, mas que, como evidenciam os documentos oficiais, pressupõe a formação de laços entre a escola/ docentes e vários parceiros institucionais para diversos fins, como sejam respetivamente: a promoção do sucesso escolar (Câmara Municipal, Administração Regional de Saúde); a promoção do emprego jovem (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, Escolas profissionais, públicas e privadas, Associação Nacional de Escolas Profissionais); a formação inicial de professores (Universidades e Institutos Superiores Politécnicos); intervenção psicossocial, intervenção terapêutica e educativa (Instituto de Apoio à Criança); área de formação, consultoria e *business coaching* e intervenção nas áreas social e de saúde, com prestação de serviços clínicos educativos (empresas especializadas); estágios de alunos em instituições para formação em contexto de trabalho (empresas locais, regionais e nacionais, câmara municipal e juntas de freguesia).

Neste mundo em rede a comunicação entre as pessoas é feita principalmente recorrendo aos e-mails institucionais e a plataformas inovadoras (ex: Moodle), o que, por um lado, garante a divulgação célere das informações em tempo real, mas por outro lado, aumenta a impessoalidade nas relações sociais, principalmente no espaço intramuros da escola.

A liderança escolar deste mega-agrupamento estará em articulação com a *cidade de renome (*Boltanski & Thévenot, 1991), dado que o modelo que segue está sob a lógica

de superioridade da gestão unipessoal, baseada na concentração de poderes no diretor e na sua responsabilização pelos resultados da instituição escolar. Destaca-se assim a visão do líder e do seu projeto para a organização, numa perspetiva integradora, à qual se liga a escolha pessoal da equipa de gestão e das lideranças intermédias, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 75/2008. As dimensões mais significativas da liderança refletem as preocupações com a inovação, a inserção na comunidade, a cultura de escola, além da excelência, da eficácia e eficiência. Estas dimensões cruzam-se com outras inerentes à gestão da organização escolar, nomeadamente dos recursos, do aspeto financeiro, de projetos, da articulação entre órgãos e ainda da participação da comunidade educativa e da justiça/equidade.

No entanto, destacam-se, da interpretação dos dados, outros "mundos" estabelecidos por Boltanski e Thévenot (1991), nomeadamente o "industrial", o "mercantil" o "doméstico" e o "cívico".

A atividade docente decorre atualmente no âmbito da *cidade industrial*, pois a globalização neoliberal hegemónica no campo da educação originou os mega-agrupamentos como forma de racionalizar gastos, traduzindo uma visão modernizadora da escola assente na eficácia, na produtividade, na previsibilidade, na fiabilidade, na planificação como meio de antecipação do futuro, na procura da solução ótima e na rejeição da subjetividade (Boltanski & Thévenot, 1991), como princípios que lhe presidem, que a influenciam decisivamente ao nível das interações vividas entre os profissionais da educação e as políticas educativas.

Os valores associados ao "mundo industrial" têm forte impacto na profissionalização e no profissionalismo dos docentes e, logo, no seu estatuto e papel e em última análise na profissionalidade. De facto, este estatuto, referente àquilo que os docentes esperam dos outros, incluindo: o Estado, os colegas de profissão, os alunos e a comunidade educativa, é desvalorizado quando, por exemplo, os seus direitos relativos à progressão na carreira, a uma remuneração condigna, ao respeito pelo seu trabalho, são desconsiderados. Quanto ao papel do professor, respeitante àquilo que os outros esperam dele e, portanto, aos seus deveres profissionais, pode dizer-se que, face ao alargamento de funções, não existem balizas que os delimitem, isto é, estamos perante uma função que é difícil de definir em virtude da complexidade das condicionantes que a influenciam, não só pedagógicas, mas também políticas, sociais, históricas e até científicas. Nesta medida, os professores tendem a aceitar fazer o melhor que sabem todas as tarefas que lhes pedem para fazer, como se os seus deveres profissionais não tivessem limites. Por isso, a profissionalidade docente, ou seja, os seus saberes, atitudes

e valores têm sofrido um forte impacto causado pela visão empresarial da educação, estando em risco as condições necessárias que garantam um desenvolvimento adequado da mesma.

Assim, hoje fala-se do fenómeno do *burnout* resultante do aumento da carga de trabalho sobre os professores no âmbito da "exigência de mais polivalência e intensificação do trabalho" (Estêvão, 2012:126), gerando o prolongamento do presente no futuro, mediante o estabelecimento de metas claras, precisas e avaliáveis, e o aumento da pressão do diretor sobre a organização para a obtenção das metas definidas, em consequência da sua responsabilização pelos resultados (Lima, 2011c), escrutinados estatisticamente. Tal fenómeno reflete a vulnerabilidade destes profissionais, inseparável da precariedade da instituição escolar causada pela instabilidade das políticas educativas. Entende-se assim a expressão de reivindicações por parte dos docentes em defesa da sua dignidade humana e profissional.

Por sua vez, a vida na escola reflete o "mundo mercantil", nomeadamente, sujeito à lei da oferta e da procura, presente por exemplo: a nível da captação de público através da oferta educativa, de divulgação desta oferta em iniciativas organizadas pelos grupos de docentes dentro e fora da escola, das taxas de sucesso (de transição de ano escolar, de conclusão de cursos, de colocação no ensino no ensino superior), da avaliação de resultados nos exames nacionais e da sua comparação através de *rankings* de escolas, tendo como farol a atenção às exigências da concorrência e a competição interna e externa.

Desde a sua constituição, os docentes da escola secundária aceitaram progressivamente o mega-agrupamento como fundamento e referência da coordenação da ação organizacional, tentando adaptar-se aos "mundos" que no mesmo se conjugavam, procurando a integração dos docentes dos vários ciclos de ensino. Assim, realizaram-se reuniões conjuntas dos conselhos pedagógicos e dos departamentos curriculares, uniformizou-se a oferta complementar do 3.º ciclo, a carga horária e a distribuição de serviço.

No entanto, a partir da data de formação do mega-agrupamento, a gestão desta nova unidade ficou a cargo de uma Comissão Administrativa Provisória liderada pela escola sede, sendo que a constituição de um Conselho Geral Transitório (CGT) não se concretizou de modo célere devido a contradições/tensões entre os atores sociais envolvidos, associadas aos momentos eletivos que o modelo de gestão escolar existente prevê e a determinados interesses e valores ligados a interferências políticas na escola, levando a alguma conflitualidade e a que o projeto educativo e o

regulamento interno do Agrupamento ficassem em *stand by.* A resolução demorada deste processo manifesta, pois, os problemas que podem advir do atual modelo de gestão das escolas, sendo o mais premente e preocupante a possibilidade de ingerências políticas na vida destas instituições.

Os diferentes atores da comunidade educativa desenvolveram julgamentos e críticos feitos a partir de um "mundo" *doméstico* e *cívico*, que contribuíram para produzir tensões com os "mundos" *industrial*, *mercantil* e *de projetos* (Boltanski & Thévenot, 1991), colocando assim o mega-agrupamento num "lugar de desordem" (Derouet & Dutercq, 1997), com a consequente desestabilização da cultura de escola e da cultura profissional dos docentes.

Porém, a partir do "mundo cívico" regido por um princípio de justiça universal, os docentes da escola sede defenderam o respeito pela legalidade e sacrificam interesses particulares e imediatos perante os coletivos, prestando o seu apoio e solidariedade à Comissão Administrativa, correspondendo à linha estratégica de ação que vinha a ser seguida e que esta não quebrou, defendendo também a singularidade da cultura da escola secundária, desenvolvida sob a égide da excelência mesmo antes da constituição do Agrupamento. Como escola que pretende se uma escola ideal, cidadã, atida ao regime de justiça, é também atravessada por isso mesmo por contradições.

A partir da justiça do "mundo doméstico", os docentes procuraram tendencialmente defender valores e princípios como a tradição, a hierarquia, a fidelidade, a criação de dispositivos de reforço das relações pessoais, a adoção de atitudes diferenciadas consoante os pares mais próximos e os menos intímos, assegurando o controlo da dinâmica da organização escolar, fomentando a articulação com o "mundo industrial" que dominava a sua atividade, embuídos do ideal de eficácia e excelência, a que procuravam corresponder, aceitando fazer bem o que lhes é pedido, apesar de reconhecerem o aumento das exigências relativamente ao seu desempenho, traduzidas em sentimentos de desgaste.

Assim, a (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento revelou quer atitudes diferenciadoras e fragmentadoras, quer atitudes de integração e homogeneização cultural, por parte de grupos e atores que partilharam interpretações e significados sobre a vida organizacional, baseados em referenciais distintos. Contudo, as divergências associadas a esta situação dificultaram a vida na escola.

Paralelamente, as preocupações administrativas relativas ao mega-agrupamento sobrepuseram-se de algum modo às preocupações pedagógicas, tendo os docentes participantes no estudo relatado a degradação do comportamento dos alunos em

relação ao momento anterior à constituição do Agrupamento, considerando haver uma tendência para haver mais casos de indisciplina que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desgaste dos professores, agravando-o, em conjunto com outras razões anteriormente apontadas. Por conseguinte, neste contexto os docentes apesar de procurarem corresponder às exigências do "mundo industrial" em que decorre a sua atividade, também o criticam situando-se para tal a partir do "mundo doméstico" e "cívico", mas desta feita para denunciarem a sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos, embora tal denote uma contradição entre o que dizem/pensam e o que fazem. Efetivamente, os julgamentos críticos sobre a situação vivida pelos docentes estão patentes nos seus argumentos e discursos, traduzindo a forma de pensar quanto ao estado da profissão, mas na prática os docentes fazem o que lhes é exigido e não tomam grandes iniciativas para mudar o estado das coisas.

Assim, tomando a sério a importância dos argumentos dos atores e "aquilo de que as pessoas são capazes" para construir a interpretação sociológica da realidade, verificamos que a nível do pensar e do dizer a tendência dos professores é para manifestar um julgamento crítico face a certas mudanças causadas pelas políticas educativas, motivado pela insatisfação com as condições de trabalho, levando à denúncia da instabilidade pessoal e profissional que as mesmas instituem, quer pela facilidade com que se sucedem governo após governo, quer pela profundidade com que afetam a atividade dos docentes, sujeita a continuas (re)adaptações. Podemos vislumbrar aqui sinais de resistência a mudanças que têm contribuído para piorar as condições de realização da atividade docente, nomeadamente as que incidem no desinvestimento na escola pública, na desvalorização da carreira e do estatuto dos docentes, na desconsideração pela profissionalidade e que avolumam a quantidade de trabalho a ponto de levarem ao *burnout*.

As denúncias dos docentes ficam, no entanto, no plano das queixas intraescola, expressas junto aos pares, sem pretender interferir objetivamente na rotina da direção da escola, refletindo conformismo em relação à situação vivida, pois acreditam que as causas são relacionadas com as políticas nacionais que se projetam na escola, não deixando margem para as reivindicações terem resultados práticos imediatos. Os docentes não manifestam, enquanto coletivo, mobilização para a transformação da situação, expressando subjugação aos interesses gerais associados ao controle e distribuição das coisas, revelando desalento.

5.3.3 Elementos discursivos patentes nas interações

Os professores não são ilhas, não se desenvolvem isoladamente, mas sim em interação com os outros, especialmente com "outros significativos", que os afetam enquanto pessoas e profissionais (Fullan & Hargreaves, 2001, citado por Fialho & Sarroeira, 2012:3), no processo de socialização dentro da escola. Perante as frequentes mudanças profissionais este processo desdobra-se, tendo como preço por se ser membro da organização a perda de alguma individualidade.

Ora, o modo como desenvolvem o seu trabalho na e para a escola constitui o fundamento da sua cultura profissional, isto é, do conjunto partilhado de normas, valores e crenças, que orientam as formas de entender o trabalho desenvolvido, as práticas utilizadas, as rotinas seguidas (conteúdo) e os seus padrões de relacionamento/ comportamento (forma) e que surgem em função do que todos pensam, dizem e fazem. Sergiovanni considera a cultura como a "cola normativa que une uma determinada escola" (2004: 24) e que serve como o "norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direção" (*idem*). Contudo, o quotidiano da escola é pautado por complexos jogos de trocas nos diferentes espaços, fazendo variar o conteúdo da cultura dos professores da mesma escola de grupo para grupo de docência, facto que pode afetar os relacionamentos.

5.3.3.1 Estrutura social e práticas profissionais

Podemos recorrer à abordagem sociológica de Bourdieu para analisar a atividade e a trajetória profissional dos docentes como resultado de um processo histórico para o qual os professores trazem o seu *habitus* e capital cultural, os quais interferem na forma de os mesmos desenvolverem as práticas no campo social.

Fazendo a analogia entre o *habitus* explicado por Bourdieu e a atividade docente, podemos dizer que o *habitus* da classe docente se apresenta como um sistema (um conjunto de elementos organizados) aberto e híbrido (afetado por novas experiências resultantes de mudanças educativas) de disposições comuns partilhadas (conhecimentos e atitudes), interiorizado a partir da estrutura social (agenda educativa global, sistema educativo, organização escolar). As disposições dos professores, as inclinações de perceber, sentir, pensar e agir perante a estrutura social, são por eles interiorizadas a partir do processo de socialização que vivem a nível profissional, contribuindo para influenciar as suas práticas e culturas profissionais.

Através deste mecanismo de socialização realiza-se a aprendizagem das relações sociais entre os agentes, conduzindo à assimilação e internalização de uma matriz

cultural em condições objetivas de existência (estruturas estruturadas, ou seja, condicionamentos sociais exteriores). Nessa produção social dos agentes no campo, que possui um sentido prático, pode-se perceber a exteriorização da interioridade (*habitus*). Destaca-se, por exemplo, o exercício da docência como produto das disposições dos professores, resultantes, por sua vez, das condições materiais de existência. Assim, as formas de entendimento da atividade docente nascem da vivência pessoal do ensino, das interações com os alunos e pares, da resposta individual e coletiva às exigências da organização escolar e do processo de organização política em movimentos reivindicatórios de defesa da escola pública.

Tais disposições, por estarem predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, também geram e organizam práticas que integram experiências passadas, sendo transferíveis a situações variadas e adaptadas de forma regulada e regular por princípios de ação, perceção e reflexão, ora consciente, ora inconsciente. As práticas docentes estão relacionadas com a posição presente e passada do professor na estrutura social, transportando por meio delas as atitudes, perceções e conceções características desta posição.

Atendendo à teoria do mundo social de Bourdieu, diríamos que os docentes na sua atividade e na construção da "experiência comum do social", acessível pela análise das experiências vividas, tendem a uma reprodução da estrutura social na sua ação, isto é, das políticas educativas impostas pelos órgãos superiores e por um sistema educativo centralista, confirmadas nos seus significados ao nível das disposições práticas perduráveis, o que também sugere que os indivíduos incorporam, em situações objetivas, as condições do meio social em que vivem. O "habitus" produz assim indivíduos com formas semelhantes de perceber o mundo e com atitudes comuns. Neste sentido, as culturas dos professores, principalmente dos mais "velhos" contribuem para a conservação da ordem social, com base no reconhecimento dos seus interesses e da sua situação objetiva, originado consentimentos e adaptação face às mudanças impostas externamente à escola e aos professores.

Logo, nas práticas de ensino e não letivas há uma tendência para confirmar as políticas educativas que impliquem o seu contributo para os objetivos relacionados com o sucesso dos alunos, cumprindo as diretrizes do Ministério da Educação e das estruturas diretivas e intermédias da escola, no sentido da manutenção da ordem social. Assim, os docentes procuram atingir as metas curriculares estipuladas, cumprem escrupulosamente os programas e preparam os alunos ativamente para os testes e exames, não descurando os resultados da organização escolar. Aderem à utilização de novas

tecnologias nas aulas e no suporte às restantes atividades, comunicam/divulgam materiais aos alunos usando plataformas informáticas e a internet, tentando revitalizar o modelo de ensino e de escola para o qual foram preparados, que conhecem e dominam.

Estamos perante o efeito de uma visão burocrática da escola, que subjaz à lógica da ação docente, pois esta apresenta-se como uma organização formal com regras e regulamentos para prever e responder aos problemas, pois predominam os documentos escritos e a reprodução normativa.

Assim, os docentes enfrentam as exigências burocráticas que lhe são impostas no exercício da profissão e, embora desconfiem do valor que estas possam acrescentar à organização escolar, não recusam atender-lhes, preocupando-se, por exemplo, com a produtividade das várias reuniões em que participam, apesar de reconhecerem que esta não é a via para a solução dos problemas do ensino.

Todavia, Bourdieu reconhece que os pensamentos e atitudes humanos não são constituídos apenas por um conjunto de padrões estruturais reproduzidos de forma mecânica. Ele defende que o estudo da relação entre "campo" e "hábito" é fundamental para a compreensão das práticas particulares. O "campo", para este autor, refere-se a uma situação dinâmica na qual um certo "habitus" opera. Cada "campo" organiza-se em função do capital possuído, destacando-se no caso da escola o capital cultural e simbólico. No campo escolar, ocorrem disputas pelo poder resultantes da distribuição das diferentes formas de capital e a consequência é a formação de antagonismos e tensões entre os grupos de docência, que evidenciam diferentes manifestações individuais de pessoas influenciadas por "habitus" semelhantes.

Efetivamente, apesar de as práticas docentes indicarem atitudes comuns aos diferentes grupos no que respeita às mudanças educativas e à situação profissional vivida, há grupos detentores de maior influência dentro da escola em relação às linhas de orientação gerais que são seguidas, nomeadamente os grupos que têm disciplinas consideradas fundamentais no currículo escolar, tendendo a valorizar mais as dinâmicas de trabalho instituídas e a evidenciarem maior conservadorismo subjacente à apropriação e reprodução de conceções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola. No geral, a cultura de escola passa por atender e cumprir rigorosamente as diretrizes do sistema educativo, levando os docentes a fazerem tudo o que está ao seu alcance para corresponderem às orientações da gestão e das lideranças intermédias.

Neste sentido, enquanto as políticas educativas se caracterizarem pelo centralismo, não dando aso a uma verdadeira autonomia da organização escolar, não incidindo na valorização profissional dos docentes, a reflexividade destes irá dirigir-se mais ao exame

dos resultados das suas ações, do ponto de vista pessoal e académico, no quotidiano educativo da sala de aula, mas menos à vertente sociopolítica do funcionamento da escola e do sistema educativo, de onde derivam as mudanças que podem obstaculizar o seu desenvolvimento profissional. Deste modo, não haverá condições para os professores enquanto coletivo contribuirem para produzir uma verdadeira inovação na escola, pois não se emancipam da ação impulsiva e rotineira, nem promovem a organização política da ação através da reivindicação, ainda que as escolas se diferenciem umas das outras pelas suas culturas.

Estes sinais da influência da estrutura social nas práticas profissionais dos docentes estão patentes em alguns dos seus atos individuais observados, conforme analisamos anteriormente, os quais manifestam formas semelhantes de perceber o mundo e atitudes comuns no que respeita, por exemplo, aos processos de trabalho e às políticas educativas.

Observações de Atos individuais: processos de trabalho na escola em função da evolução do sistema educativo

Um docente procura informar-se junto dos outros colegas para perceber o funcionamento das plataformas informáticas em aspetos que já explorou e não descobriu ou de que os outros falam e ainda não se apercebeu que existiam, pois têm de lançar as notas dos módulos dos alunos do ensino profissional. Outra docente tenta explicar como e o que costuma fazer e diz sentir também essas dificuldades, apesar de já estar mais habituada, embora considere que deviam ter acesso às plataformas em casa via internet. Essa ideia já foi defendida, mas não passou à prática.

Um professor refere que já esteve a lançar as propostas de notas das suas cinco turmas do ensino regular na plataforma, conforme exigido, e que isso lhe ocupou bastante tempo extra. Diz que antigamente bastava dar as notas na reunião, mas que agora com tem tudo de ser registado no sistema informático, tem de passar pelo *stress* de ter de apresentar as notas antecipadamente. Refere que o que gosta na escola é mesmo de estar na sua sala de aula com os alunos e não destas burocracias, pois aí pode fazer valer as suas qualificações.

Um professor refere que há turmas do profissional em que os alunos estão na escola porque são obrigados e se recusam a trabalhar, adotando uma atitude pouco empenhada e pouco consciente das exigências da vida em geral e do mercado de trabalho em particular. Uma professora diz que um aluno se recusou a sair da sala face à sua ordem de expulsão, respondendo mal e sem respeito. Uma professora entrega a um

Diretor de Turma mais uma participação de ocorrência por mau comportamento dos alunos. Outro professor alerta para a possibilidade de se fazer também uma repreensão registada no processo do aluno. Um professor diz que as direções das escolas estão condicionadas pelo ME para apresentar resultados e são controladas por plataformas, pelo que ficam distantes destes problemas reais, deixando os professores quase sozinhos. Refere que as coadjuvâncias e tutorias poderiam ajudar. A colega discorda da primeira solução. Dizem ser necessário um novo modelo de ensino.

Há dois docentes que mostram a quantidade de testes que têm para corrigir num prazo instituído na escola de quinze dias. Dizem que preparar testes iguais para as turmas, em articulação curricular, causa alguns constrangimentos (falta de autonomia e liberdade nas estratégias pedagógico-didáticas e na gestão dos conteúdos). Um professor refere que a escola vive demais para os resultados, a avaliação dos alunos e para os exames, facto que desvia a atenção da formação integral dos alunos e os incita à competição. Uma professora diz que tem saudades do tempo em que era possível realizar mais projetos interessantes que envolvessem os alunos, pois agora não há tempo para isso. Diz que no ensino profissional ainda é pior neste aspeto, pois os alunos têm uma carga horária enorme que os ocupa o tempo todo com aulas.

Uma docente é diretora de turma e em azáfama revê a papelada para a reunião. Diz que já leva a ata preparada com as diferentes informações em cada ponto da ordem de trabalhos para os agilizar e não depender do secretário da reunião, reconhecendo que esse cargo nem sempre significa mais ajuda. Diz que após a reunião tem de entregar tudo certinho na direção e após isso tem de enviar as fichas de avaliação individualmente por carta aos pais, mas de preferência por e-mail para evitar custos com o envio de cartas de acordo com as instruções superiores.

Um professor diz que no ensino secundário as antigas 20 horas letivas já não permitiam tempo para preparar as aulas, quanto mais 22 horas acrescidas de mais 3 ou 4 horas não letivas. Isto está de acordo com a ideia de que o professor é o individuo que, entre outras coisas, dá aulas na escola.

Dois professores combinam reunir para ajustar o programa da visita de estudo e da elaboração dos documentos que têm de ser enviados aos pais, dizendo que neste projeto da sua iniciativa não precisam senão da participação de mais dois colegas.

Observações de Atos individuais: consequências dos processos de trabalho

Uma professora fala sobre um estudo que leu acerca do *burnout* nos docentes. Explica que atualmente grande maioria dos docentes, ela própria incluída, se sente no limite da sua resistência física e psicológica, pois o volume de trabalho é imenso e é agravado pelas burocracias. Por um lado, os professores estão a desempenhar tarefas de caráter administrativo que lhes roubam tempo para preparar o ato de ensinar. Por outro, a pressão de trabalhar para as estatísticas obriga-os a "fingir" que os alunos sabem alguma coisa do que lhes foi ensinado.

Uma professora diz que vive num ritmo tão acelerado que a interrupção da Páscoa não chegou para nada a nível de descanso. Refere estar exausta porque se desloca todos os dias para casa, que fica a mais de 120 Km da escola, mas que prefere ir e vir para ao menos estar com a família.

Uma professora diz que se sente exausta porque nesta fase do ano tem de finalizar muitas tarefas, além de ter reuniões para tudo e mais alguma coisa. E diz que ainda bem que o ano está no fim. Um professor diz que ainda tem muitas aulas pela frente que se estendem até julho no ensino profissional em simultâneo com as vigilâncias de exame. Diz ainda que tem de preparar o relatório de avaliação de desempenho, apesar de isso não fazer sentido devido ao congelamento das progressões na carreira e só fomentar competição. Diz que nem vale a pena falar disso.

Observações de Atos individuais: reconhecimento de políticas educativas

Uma professora diz que a autarquia investiu em centros escolares que agora estão vazios, enquanto as escolas agrupadas estão mais que cheias. Diz também que não faltam colégios privados. Um professor diz que a municipalização só vai contribuir para reforçar os interesses privados e abana a cabeça em jeito de desaprovação.

Um professor comenta que desde 2012 as escolas com contrato de autonomia podem fazer uma gestão flexível dos currículos e das cargas letivas de cada disciplina, o que faz com que certas disciplinas saiam a perder, embora saiba de escolas onde isso não ocorre porque depende muito do projeto educativo.

Um professor diz que o regime de contratação da BCE é arbitrário e discricionário e que só gera confusões e dificuldades aos professores que querem ter o seu posto de trabalho e também aos diretores, que têm de perder imenso tempo com este processo. Defende que a contratação deve ser pela graduação profissional e a nível nacional. Outro professor diz que não sabe nada sobre a BCE.

5.3.3.2 Valores e cultura profissional docente: relações socioprofissionais

Bourdieu baseia a sua análise em predisposições perduráveis em diferentes ambientes sociais, como é o caso da escola. Apesar de destacar o papel do ambiente macro no nível das interações, este autor não adota a postura estruturalista de ignorar a influência das (inter)ações nos sistemas sociais. Assim sendo, as obervações que efetuámos dos atos individuais, das interações e dos objetivos visados pelos agentes, bem como os elementos discursivos, permitem-nos também abordar a questão das relações socioprofissionais, cuja evolução se depreende a partir das mudanças do sistema educativo e do impacto destas na escola e na organização escolar, tendo em conta os valores e a(s) cultura(s) que as enquadram.

Em resultado da análise e interpretação daquilo que os professores pensam, dizem e fazem perante as mudanças que interferem na sua atividade, para compreender a sua perceção do local de trabalho em função das mesmas, parece-nos licíto considerar que os valores organizacionais que o caracterizam têm por base valores culturais orientadores das suas práticas, rotinas e interações, que se evidenciam em três dimensões referenciadas por Schwartz (1999:29), polarizadas nos seguintes pares: autonomia afetiva/intelectual *vs*. conservadorismo; hierarquia *vs*. igualdade e domínio *vs*. harmonia. Alguns destes polos são compatíveis como por exemplo: o conservadorismo e a hierarquia, pois expressam as obrigações mútuas e a interdependência entre os indivíduos; conservadorismo e a harmonia, que traduzem o evitamento de mudanças e a sobrevivência; a autonomia intelectual e o igualitarismo, que refletem a escolha e a tomada de responsabilidades nos processos de decisão; o igualitarismo e a harmonia, que manifestam a cooperação existente.

Ora, o facto de esta escola estar em processo de mudança, devido não só à requalificação do espaço físico, como também a ter passado por alterações originadas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, desde o modelo de gestão, à criação do mega-agrupamento e à implementação de um contrato de autonomia, bem como o facto, por outro lado, de ter havido alterações ao estatuto da carreira docente, como é o caso da avaliação de desempenho, tudo isso tem impacto ao nível da cultura profissional dos professores, que na verdade funde uma heterogeneidade/diversidade de culturas quanto à forma de relacionamento, identificadas por Hargreaves (1994) e Thurler (2004), a saber: individualismo, balcanização ou fragmentação, colegialidade forçada, colaboração e a grande família. Diríamos que estes cinco tipos de culturas co-existem de forma pacífica no contexto escolar a que pertencem os docentes participantes neste estudo,

influenciando a sua situação socioprofissional, com reflexos nas suas ações, interações, práticas e identidade.

Seguindo uma forma de trabalho tradicional, aliás associada ao modelo de ensino vigente em Portugal, os docentes desta escola desenvolvem, isoladamente, o seu trabalho em sala de aula, preocupando-se em orientar o processo de ensino-aprendizagem com rigor para garantir o sucesso escolar dos alunos e o cumprimento de programas e metas, tendo em conta objetivos de curto e médio prazo. Neste espaço sentem-se autónomos e protegidos de interferências externas, sendo legitimados na sua ação pelas qualificações que detêm. Este individualismo tende a manifestar-se sobretudo em aspetos que suscitam competição entre docentes e grupos de docentes, acentuando-se nas atividades e nos momentos em que é necessário revelar livre iniciativa, tendo em vista a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, dificultando toda a interferência que a trave e, logo, a partilha de recursos e de saberes, o aparecimento do espírito de colaboração generalizada a todos e a criatividade.

A organização dos professores por departamentos curriculares, áreas e grupos disciplinares e por grupos formais e informais, produz uma forma de trabalhar nos espaços extra-aula, caracterizada pela interação estratégica desenvolvida em função de interesses específicos, despoletando formas de lealdade e de associação a outros colegas em sub-grupos. Nesta cultura os professores não se isolam nem funcionam como um todo, havendo sinais de balcanização e fragmentação quando os grupos de docentes se fecham sobre si mesmos. É o que sucede sobretudo com os diferentes grupos disciplinares ou grupos específicos que integram alguns docentes de diferentes áreas, quando promovem a organização de certas atividades (palestras, exposições, visitas de estudo, etc.), embora se procure a participação de outros docentes com as turmas envolvidas. E também, de algum modo, com equipas ligadas a serviços específicos (exames, constituição de turmas, distribuição de serviço, etc.). De facto, estas circunstâncias favorecem o conservadorismo consubstanciado no respeito e apoio às hierarquias e na manutenção da harmonia entre profissionais que se identificam pessoalmente uns com os outros por socializarem especialmente com aqueles que lecionam as mesmas disciplinas ou são escolhidos para pertencerem a determinadas equipas. Há ainda outras características nesta cultura:

> *i)* permeabilidade reduzida, dado que as aprendizagens que fazem se realizam exclusivamente no seu pequeno grupo; *ii)* permanência duradoura, porque uma vez estabilizado, o grupo permanece durante muito tempo; *iii)* caráter político, ou seja, os grupos/equipas são repositórios de interesses pessoais (*status* e promoção) (Fialho & Sarroeira, 2012:6).

Sendo uma escola com lideranças fortes, que fomentam a implementação e o planeamento de processos de melhoria, o trabalho em grupo surge forçado ou inventado (Hargreaves, 2003), constituindo um modo de reforçar a colaboração *top-down* quanto ao que se deve planificar, como, onde e quando deve acontecer. Assim, por exemplo, a necessidade de preparar os alunos para a realização de exames, originou a criação de momentos/espaços semanais de articulação curricular entre docentes que lecionam os mesmos níveis em cada disciplina, destinados não só à planificação de atividades, mas também à preparação de aulas, à elaboração de instrumentos de avaliação, à partilha de materiais e discussão de resultados académicos, evidenciando uma cultura de colegialidade forçada, regulada administrativamente. Em vez de favorecer a pretendida coesão e aproximação ao grupo, este tipo de trabalho cria em certos casos "uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange" (Hargreaves, 2003:221), inibindo as oportunidades de os professores tomarem a iniciativa de darem azo aos seus próprios projetos, por terem de se adequar ao que o grupo decide. Esta atuação pode conduzir a resistências que dificultam os processos de melhoria, pois os professores apesar de poderem não partilhar valores comuns e de não reconhecerem como seus os processos de mudança iniciados, sentem-se pressionados a cumprir o que é estipulado.

Nesta escola existem algumas situações em que estão patentes práticas colaborativas, que permitem aos professores experimentarem a autonomia e onde sentem que podem desenvolver-se como profissionais. As interações profissionais entre alguns professores acontecem natural e informalmente, por intermédio do diálogo, partilha e auxílio mútuo. Estas práticas reforçam a interdependência, a co-responsabilidade, o compromisso coletivo no sentido de transformarem os docentes em professores reflexivos, na e sobre a ação (Schön, 1983; Perenoud, 2005, citado por Fialho & Sarroeira, 2012:8). Todavia, muitas das reflexões conseguidas na colaboração não chegam a ser divulgadas por vias oficiais (por exemplo em atas).

Tal colaboração nota-se, por exemplo, no que respeita à utilização de plataformas, de programas e de equipamentos informáticos. Ela efetiva-se, contudo, mais consistentemente no seio de grupos já formados e que partilham interesses mútuos, quer respeitantes à dinamização do processo e ensino-aprendizagem (docentes das mesmas áreas disciplinares), quer à gestão da organização escolar (é o caso das lideranças intermédias).

A exigência das tarefas diárias e a sobrecarga de trabalho a que os professores estão sujeitos faz surgir a necessidade de minimizar os potenciais focos de conflito para, de forma racional, serem criadas condições de coexistência pacífica, que possibilitem

contornar aspetos suscetíveis de criar tensões. Neste caso, os professores, em nome da paz social, optam por confiar no desenvolvimento espontâneo das "coisas", tendo por base o estabelecimento de regras (explícitas ou implícitas) orientadoras da ação, que ao serem respeitadas garantem a desejada qualidade dos desempenhos. Trata-se de uma cultura de grande família (Thurler, 2004), situada entre o individualismo e a cooperação, que caracteriza particularmente a relação dentro e entre os grupos disciplinares, evitando-se abordar questões sensíveis como as práticas pedagógico-didáticas implementadas nas diferentes áreas disciplinares, a avaliação de desempenho ou os problemas de trabalho que envolvam indivíduos específicos.

5.3.3.3 Consentimentos e resistências dos professores às mudanças expressos nos discursos e interações

As mudanças no sistema educativo só produzem efeito a médio e longo prazo, em especial as medidas que têm um efeito estruturante na qualificação do sistema de ensino. Porém, qualquer mudança educativa, que vise ter uma incidência real na vida das escolas, desenvolvendo nelas uma cultura inovadora, terá de mobilizar e implicar os professores (e restantes elementos da comunidade educativa) numa análise reflexiva e crítica das suas práticas (Bolívar, 2003).

Entre as mudanças ocorridas no sistema educativo português com impacto nas escolas, na atividade docente e nos professores destacamos (sem uma ordem por grau de importância):

→ escola para todos/democratização do ensino;

→ currículos escolares;

→ relação escola/familia;

→ avanço do ensino profissional;

→ inclusão de alunos com NEE;

→ administração e gestão escolar;

→ mega-agrupamentos;

→ reformulação da rede escolar;

→ autonomia das escolas;

→ municipalização das escolas;

→ uso de novas tecnologias/plataformas informáticas;

→ *rankings* escolares;

→ escolaridade obrigatória;

→ medidas de contenção orçamental: menos recursos humanos, aumento do horário de trabalho, restrição das reduções letivas por idade, redução de salários, mais alunos por turma, trabalho precário, horários zero;

→ avaliação de desempenho;

→ formação contínua;

→modelo de recrutamento e acesso à carreira;

→ programa de rescisões;

→ desinvestimento na escola pública.

Algumas destas mudanças supracitadas preocupam os docentes intervenientes neste estudo, conforme está patente nas suas atividades e interações, que passamos a explanar e analisar de acordo com as observações efetuadas. Antes, porém, é de salientar que a abordagem destas questões inerentes às mudanças educativas, pelos docentes, segue uma lógica que podemos associar aos assuntos que marcam temporalmente a evolução da vida na escola, concomitantes às políticas educativas implementadas pelo Estado e seguidas pelas organizações escolares.

Os discursos dos docentes apreendidos durante as suas atividades e interações expressam dados que espelham a visão da realidade social que possuem, contribuindo de forma enriquecedora para a compreensão do seu pensar/sentir sobre as políticas educativas, o impacto destas na escola e nos profissionais que lhe dão vida. É-nos assim possível entender as repercussões dessas políticas a partir de dentro ou do lugar em que estas se aplicam, considerando o ponto de vista de quem as encorpa no terreno e, por essa via, trazendo à superficie aspetos suscetíveis de contribuírem para avaliar o sentido e a relevância de determinadas medidas educativas para o bom funcionamento e progresso do sistema de ensino e para a atividade docente.

A análise do discurso dos professores permite-nos concluir que as mudanças que mais os preocupam são as que têm maiores repercussões no dia a dia da escola e na sua vida profissional e social neste espaço, nomeadamente as transformações e adaptações exigidas pelo processo de constituição do mega-agrupamento e tudo o que condiciona o processo de ensino aprendizagem na sala de aula (número de alunos por turma, indisciplina, currículos, cumprimento de programas, exames, etc.), bem como o

esgotamento do atual modelo de ensino, que parece já não corresponder às características e interesses dos alunos, criando dificuldades acrescidas aos professores.

Preocupa-os o sucedâneo de políticas educativas e medidas legislativas adotadas pelos governos sem um plano estratégico, que os obriga a lidar com constantes alterações e improvisos, com mais burocracias, com mais normalização, menos tempo para preparar aulas, apesar de terem atualmente mais horas de aulas, afastando-os da missão de ensinar. Também os preocupa a perda de direitos em resultado do desinvestimento na escola pública e da desvalorização profissional, traduzidos na intensificação do trabalho docente, repartido entre diferentes dimensões (tarefas, objetivos, interlocutores), com variações contextuais e individuais. Efetivamente todos os professores sofrem com o agravamento das atuais condições de trabalho, mas são os que estão a meio da carreira, do quadro de escola, aqueles que mais são atingidos por horários zero ou então por uma pesada distribuição de serviço, ocupando o lugar daqueles que antigamente eram os contratados. Assim, um melhor ou um pior ano letivo depende da sorte de cada um na distribuição de serviço, não havendo segurança quanto ao futuro. Estas mudanças degradam a situação da escola pública e dos docentes.

Os docentes resistem a medidas que afetam a sua profissionalização ou as condições de trabalho (recursos físicos e materiais) e o acesso/progressão na carreira profissional, que implicam perda de autonomia, de estatuto/direitos. Sentem-se prejudicados com o alargamento de funções, pois têm de fazer tudo sem conseguirem aprofundar/melhorar as suas aptidões profissionais. Gostariam de poder participar mais nas decisões que envolvem o seu trabalho e que o fator idade fosse tido em consideração na atribuição do número de turmas, também para dar lugar à renovação geracional do envelhecido corpo docente. Neste aspeto é de salientar a perda do capital cultural, pois os professores mais velhos não têm a quem transmitir os seus saberes e não há professores novos que tragam inovação e frescura à escola. Os docentes gostariam ainda de poderem avançar na carreira com base numa avaliação justa e não numa avaliação que promove a competição em vez de fomentar os valores da *nova profissionalidade*.

Todavia, as mudanças no setor da educação não abalam o compromisso dos docentes do ensino secundário com o bom desempenho profissional, nem com a promoção da qualidade do ensino e da escola. Por isso, os docentes manifestam profissionalismo e resiliência perante as dificuldades, insistem, não desistem, tentam adaptar-se e consentem as mudanças que melhoram as suas práticas. Neste sentido, aprovam e acedem ao uso das novas tecnologias, dispondo-se a usá-las nas aulas e a

lidar com plataformas informáticas diversas. Procuram formações que os ajudem a melhorar as práticas letivas, a combater a indisciplina, a promover o sucesso escolar e a atender à heterogeneidade dos alunos, apesar de estas não se refletirem na carreira porque as progressões estão congeladas. Entregam-se ao trabalho nas pausas letivas em detrimento do seu descanso, tão necessário devido às características específicas da profissão.

Atendendo à feminização do ensino não será ilicíto dizer que a atual desvalorização do estatuto social dos professores apresenta indicios de uma relação com a falta de respeito por trabalhos feitos tradicionalmente por mulheres. O feminismo insiste na igualdade de género, mas dá ênfase ao facto de as mulheres terem mais acesso no mundo do trabalho a lugares habitualmente ocupados por homens e não o contrário. Mulheres e homens no setor da educação são mal pagos para desempenharem um dos trabalhos socialmente mais relevantes, pois trata-se de formar cidadãos, de preparar a futura força de trabalho e de garantir a evolução civilizacional da sociedade.

Face ao exposto, a energia positiva e o entusiasmo pela atividade docente tem esmorecido, porque o pensamento político sobre a missão da escola e a função do professor, tende a ignorar os papéis e as condições concretas em que estas se exercem, bem como os vários contextos que as determinam ou condicionam.

Se queremos que esse rumo seja positivo precisamos de maior estabilidade às políticas educativas e de contar com a opinião dos professores sobre a essência das mesmas, pois a experiência destes profissionais é um capital que os governos não podem descurar. É necessário encontrar compromissos que garantam a confiança dos atores e dêem visibilidade às estratégias de desenvolvimento educativo.

São inegáveis as melhorias nos resultados do sistema educativo com a diminuição das taxas de abandono e de retenção, com o aumento das taxas de sucesso escolar, nisso os professores têm tido um papel decisivo. No entanto, é preciso não esquecer que para se conseguirem esses resultados, os professores não devem estar sujeitos a não terem qualidade de vida e bem-estar.

Apresentam-se seguidamente os temas de conversa entre os docentes que ilustram estas facetas, que podemos organizar de acordo com a sua ligação aos contextos macro, meso e micro.

Atividades e interações: temas de conversa

Entre os temas de conversa que foram surgindo ao longo do tempo destacamos: os cortes orçamentais na educação, as condições de trabalho, o processo de passagem da

escola a agrupamento, o modelo de gestão, o comportamento e avaliação dos alunos, o uso das plataformas informáticas, a avaliação, o acesso e a progressão na carreira, etc.

Quanto ao contexto macro, segundo os professores, o ensino é o reflexo de políticas desadequadas aplicadas por governos sucessivos desde o 25 de abril sem qualquer articulação e sequência. Consequentemente, alguns professores lamentam ter optado pelo ensino: os cortes orçamentais e as políticas de racionalização retiraram a motivação e as recompensas. É-se obrigado a ser eficaz e a não baixar o nível de desempenho, a fazer muito ganhando pouco em troca. Referem que o ritmo é intenso e só podem descansar quase quando estão doentes. Dizem que é cada vez mais difícil enfrentar a situação porque o Ministério trata os professores como números e não como pessoas e que o governo e o Estado não respeitam o ECD e querem acabar com ele para retirar privilégios que afinal não são privilégios. Como exemplo apontam o aumento de horas de trabalho para todos os professores, acabando com as reduções letivas pela idade antes dos 50 anos, facto que só pode resultar da decisão de quem nunca deu aulas.

Comparam a situação salarial depois da intervenção da *troika* com a anterior, dizendo que estão a perder imenso dinheiro. Dizem que os cortes salariais obrigam os professores a reduzir os seus custos, tomando medidas como: trazer a marmita de casa e almoçar na sala de professores, fazer boleias, não ir de férias, tirar os filhos da universidade. Consideram que, com o congelamento de carreiras, perderam regalias e que não são recompensados pelo esforço emocional e físico que têm de fazer a atender a todas as exigências que lhes são feitas e a aguentar alunos cada vez mais indisciplinados e desinteressados pela escola. Face ao alargamento de funções, os professores têm de se dedicar quase em exclusivo ao trabalho, em detrimento da família e da vida pessoal. Exige-se-lhes que saibam ensinar, que conheçam a legislação, que aceitem sem reivindicar tudo o que lhes pedem para fazer.

Reconhecem que algumas medidas políticas não têm contribuido para dignificar os professores, é o caso da prova de avaliação (PAAC) instituída pelo Ministério da Educação, dizendo que não é uma prova desta natureza que vai atestar a capacidade para ser professor e que se trata de uma forma de restringir o acesso à carreira. Outra medida de que discordam é a avaliação de desempenho, tida como inútil, visto que as carreiras estão congeladas e, por outro lado, gera rivalidades e estraga os relacionamentos por ser feita por pares.

Consideram o atual número de alunos por turma insustentável, atendendo às características dos mesmos: cada vez mais imaturos, irresponsáveis, indisciplinados e pouco interessados na escola. Repudiam o aumento do número de alunos por turma,

pois isso condiciona os tipos de trabalho pedagógico e didático que poderiam realizar, mas sobretudo os desgasta pela necessidade de "controlar" o comportamento dos alunos. A situação piora de ano para ano, fazendo prever um futuro muito difícil. Mostram-se exaustos com a correção de testes de turmas com 30 elementos, a multiplicar pelas várias turmas que têm, feita no fim de semana, interferindo no descanso, pois têm de cumprir os prazos de entrega. Referem que ocupam o tempo em casa a elaborar e a corrigir os testes/trabalhos e a preparar as aulas, trabalhando muito além das 40 horas semanais. Tal não é motivo de reconhecimento nem por alunos, pais e sociedade em geral, que pensam que os docentes têm muitas férias e ganham bem. Alguns professores ponderam a possibilidade e a vontade de rescindir, porque cada vez mais lhes retiram os direitos e o estatuto socioprofissional tem sofrido uma degradação intolerável, com cada vez menos reconhecimento social.

Relativamente à falada municipalização da Educação, os professores dizem estar totalmente contra, porque consideram que isso vai gerar mais ingerências por parte do poder político nas escolas e prejudicar muito a escola pública, visto que essas pessoas não são profissionais da educação. Quanto aos contratos de autonomia, acham uma medida difícil de implementar sem haver recursos humanos suficientes.

A propósito de uma notícia da televisão, conversam sobre o facto de a Revisão do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo para colocar a oferta educativa privada ao mesmo nível da pública, contribuir para justificar avultadíssimas transferências do Orçamento do Estado para os patrões dos colégios. Dizem que agora as escolas públicas todas equipadas e renovadas vão ficar com menos alunos e que os políticos estão a reforçar a iniciativa privada para minar a escola pública.

Relativamente ao contexto meso, nas primeiras observações efetuadas no início do ano letivo os professores conversam sobre a desumanização dos espaços da escola, comparando a escola antes da intervenção arquitetónica da empresa Parque Escolar no edifício e a escola agora. Trocam impressões sobre o facto de a sala de professores estar habitualmente quase vazia, pois dizem que depois da remodelação ficou um espaço impessoal e pouco convidativo e que as pessoas se tornaram mais individualistas, indo para os seus gabinetes. A escola ficou em geral com um ar mais austero e formal, embora tenha boas condições e bom ambiente. É difícil encontrar as pessoas na escola, talvez por ser tão grande.

Os professores referem que o ambiente geral da escola sofreu o impacto das mudanças que o processo de agrupamento trouxe: a adaptação implica mais tensão e *stress*. Consideram que o processo de Agrupamento alterou a vida na escola sede e que

se nota um aumento da indisciplina e menos eficácia no controlo da situação pelos dirigentes e também mais dispersão na adoção de medidas, provavelmente devido à ocupação destes com as questões que enfrentam.

Referem a disputa pelo poder entre escolas desde que houve a passagem a Agrupamento e que as Associações de Pais não se entendem quanto à eleição dos seus representantes. Na escola dão-se as eleições de alunos, de encarregados de educação e de professores para o Conselho Geral, gerando receio que a eventual mudança de Direção venha a piorar as coisas, pelo que os professores dizem preferir a continuidade da atual. Referem que o modelo de gestão propícia atrasos na eleição dos Diretores se as pessoas responsáveis por ela não se entenderem, nomeadamente as câmaras municipais e as associações de pais. Referem saber de casos no país em que isso está a impedir de haver condições para a tomada de posse do Conselho Geral eleito e com isso o Agrupamento não terá Diretor. Afirmam que o novo modelo de gestão, tal como os mega-agrupamentos, destina-se a reduzir custos e favorecem os cargos políticos, tendo contribuído para afastar quem decide de quem executa o trabalho no terreno.

Por outro lado, manifestam alguma preocupação com a pressão dos resultados que, por exemplo, levou a escola a adotar medidas como a realização de testes iguais em todas as turmas com disciplinas sujeitas a exame nacional, numa espécie de formatação, e que isso exige reuniões de articulação, retirando ao professor alguma liberdade e a possibilidade de adequar os seus métodos aos alunos. Esta pressão originou *rankings* de escolas injustos, que põem em conjunto escolas públicas e privadas, quando nas primeiras há alunos de todas as origens sociais, muitos sem pré-requisitos, enquanto nas segundas estão alunos com *background* cultural e familiar elevado.

Na opinião dos docentes o sistema está feito para os alunos passarem sempre com o mínimo de esforço, o que lhes dá uma imagem distorcida da realidade e desvaloriza a importância do empenho para se alcançar objetivos na vida. Assim, os critérios de avaliação dos alunos, em especial no ensino profissional, facilitam bastante o sucesso escolar, apesar destes não aproveitarem, pois não estudam. Consideram que o grau de exigência desce todos os anos devido à falta de empenho dos alunos, especialmente no ensino profissional e a medidas adotadas para os manter na escola, que garantem mais facilidade nos percursos escolares. Referem que os alunos parecerem mais interessados em vir à escola para conviver com os amigos do que pelo interesse nas aprendizagens. Dizem que os alunos não estão dispostos a investir nas tarefas escolares, pois têm outros interesses e são cada vez mais imaturos.

Contudo, mostram-se preocupados com o problema de serem pressionados a dar o programa para não atrasarem a preparação para os exames, mas dizem que isso impõe um ritmo que impede atender às aprendizagens significativas dos alunos. Consideram os programas do ensino regular muito longos e dizem que para os poderem cumprir não podem parar, gerando um tipo de ensino que não apela tanto ao envolvimento ativo dos alunos. Referem que as suas disciplinas dispõem de uma carga letiva menor do que era habitual e que o programa das mesmas não foi revisto e encurtado, o que obriga a alterar o tipo de atividades propostas.

Dizem que os alunos não respondem como seria de esperar às demandas dos docentes relativamente à necessidade de se empenharem nos estudos e que se não baixarem a exigência, especialmente nos cursos profissionais/vocacionais, os resultados dos alunos são baixos. Sabem que estão sempre a ser julgados pela sociedade: se os alunos tiverem bons resultados é porque são trabalhadores, se não tiverem é porque o professor não os preparou adequadamente. Manifestam preocupação com a possibilidade de não se atingirem as metas estabelecidas de sucesso escolar, pois as escolas perdem crédito horário se houver maus resultados e isso significa menos horários letivos e mais desemprego e precariedade.

Um aspeto que interfere nas rotinas dos docentes é o uso das plataformas informáticas, porém os professores entreajudam-se na superação das dificuldades sentidas, explicando o que sabem uns aos outros. Consideram que as TIC são úteis para as aulas, mas que o recurso à plataforma para sumários, avaliação e faltas dos alunos, aumentou a burocracia, porque há um duplicar de documentos e, por vezes, alterações na forma de proceder, mesmo durante o ano letivo, que causa necessidade de adaptação, mais preocupações e dispêndio de tempo. Falam da necessidade de fazerem a marcação de testes na agenda da plataforma, para posterior envio aos pais do mapa com a calendarização, os quais nem sempre dão importância a estas iniciativas.

No respeitante ao contexto micro, os professores consideram que o comportamento dos alunos está a degradar-se bastante, exigindo-lhes mais esforço nas aulas. Nos corredores alguns alunos dizem asneiras sem se importarem com quem está presente. Os professores acham que não vale a pena fazerem sempre participações, porque estão limitados no exercício da autoridade, os mecanismos sancionatórios são burocráticos e pouco ou nada acontece aos alunos prevaricadores. Dizem que o Estatuto do Aluno dá todas as possibilidades ao aluno para se manter no sistema, pois mesmo que falte e ultrapasse os limites de faltas e esteja fora da escolaridade obrigatória, ainda pode fazer Atividades de Recuperação de Aprendizagens e continuar até ao fim do ano a perturbar

os outros nas aulas, se for preciso. Muitos até se congratulam em ser suspensos e ir para casa, pois não lhes interessa a escola. Queixam-se da degradação do sistema de ensino, que estando centrado totalmente no aluno, permite alimentar a falta de educação com que vêm das famílias. Os professores mais velhos dizem não aguentar a indisciplina e os mais novos receiam não conseguir manter-se no sistema até ao fim da carreira. Dizem estar desautorizados e de não terem apoio por parte dos pais dos alunos e que alguns deles também já não conseguem ter autoridade sobre os filhos. Dizem sentir que na atual situação as Direções não travam com suficiente vigor as atitudes de certos alunos, pois as medidas sancionatórias mais severas não são aplicadas. Consideram que o atual modelo de ensino está esgotado e que é necessário criar formas novas de conduzir o processo de ensino/aprendizagem para ultrapasar a indisciplina e motivar os alunos.

Antes das interrupções letivas do Natal, Carnaval e Páscoa dizem ter sempre muito trabalho com a avaliação dos alunos e com a preparação das reuniões de avaliação e reconhecem que aí os diretores de turma têm um papel muito importante, sendo também exigente sempre, pois envolve muito trabalho extra na escola com alunos, pais e professores, o qual ultrapassa muitíssimo as duas horas previstas no horário para o exercício do cargo. Dizem que essas horas não chegam de todo para o desempenho do cargo e que deviam ter uma compensação monetária pela responsabilidade e tempo a mais despendido.

Consideram que as interrupções letivas são indispensáveis para repor as energias e recuperar do cansaço intelectual e físico. No entanto, dizem levar muito trabalho para realizar em casa nestes dias, nomeadamente a correção de testes, sabendo que não vão ter a oportunidade de descansar minimamente. Dizem sentir uma enorme pressão no trabalho, pelo quantidade de tarefas a realizar, o que não lhes permite dedicarem algum tempo a si próprios. Sentem que estão a prejudicar as suas famílias, nomeadamente os próprios filhos, os quais não conseguem apoiar, por exemplo, nos trabalhos de casa e no estudo, por falta de tempo.

5.3.3.4 A vivência das mudanças no sistema de ensino: emoções e sentimentos coletivos despertados nos professores

Os professores experimentam emoções e sentimentos negativos nos macro, meso e micro contextos, embora também haja alguns positivos. É, no entanto, ao nível do macro contexto que se descrevem as maiores fontes de insatisfação, desencanto e desgaste, relacionadas sobretudo com mudanças que geram desvalorização profissional, falta de reconhecimento da tutela, falta de condições e excesso de trabalho. Os professores

sentem que os seus esforços não são proporcionais às recompensas obtidas e que futuros esforços não serão justificados ou suportados. Por isso, discordam, por exemplo, da manutenção do atual modelo de avaliação de desempenho por se revelar inútil, da falta de rigor no recrutamento dos docentes, da falta de estabilidade e de oportunidades de desenvolvimento profissional, da falta de democraticidade do modelo de gestão escolar, da desumanização inerente aos mega-agrupamentos e estão desalentados e frustrados com a insensibilidade sociopolítica aos seus problemas.

Os docentes temem medidas que possam desvirtuar a missão da escola e a função do professor, como é o caso da municipalização e do desmantelamento do ensino público a favor do ensino privado. Sentem-se incapazes de alterar o rumo dos acontecimentos na educação e no limite das suas forças para enfrentarem as atuais exigências da profissão.

O meso contexto gera também emoções e sentimentos negativos devido à sobrecarga de trabalho e ao excesso de trabalho burocrático, fatores que causam muito cansaço e levam os professores a terem de pôr a vida profissional à frente da vida pessoal. As emoções e sentimentos experienciados no nível meso estão ainda associados à falta de educação e ao desinteresse dos alunos pelas atividades escolares, bem como ao baixo reconhecimento do trabalho do professor, por parte dos encarregados de educação e da comunidade. Contudo, o ambiente relacional entre pares é positivo e denota a alegria e o prazer sentidos pelos professores tanto pela convivialidade, como pelas relações de trabalho, de colaboração e partilha.

O micro contexto (sala de aula) aparenta ser uma fonte de emoções positivas, como a satisfação de ensinar e formar os alunos, especialmente quando estes retribuem com dedicação e afetos. Porém, os professores ficam tristes por nem sempre conseguirem estimular os alunos para estudar e estão sujeitos a muito desgaste por terem de enfrentar situações novas de indisciplina, chegando mesmo a desejarem o surgimento de um novo modelo de ensino e, no caso dos mais velhos, a reforma.

Passamos seguidamente a dar a conhecer os sentimentos dos professores que conseguimos detetar através das observações desenvolvidas no campo. Predominam os sentimentos negativos como o desencanto, a frustração e preocupação, sobretudo mais ligados ao contexto macro e, em menor grau, aos contextos meso e micro. Contudo, há também sentimentos positivos que surgem ligados às relações sociais.

Emoções e sentimentos dos docentes

O desencanto sentido pelos professores relaciona-se com a desvalorização da escola pública, com a desvalorização da profissão pelo Ministério da Educação, com as

condições em que a profissão é exercida, com a noção de não se conseguir alterar o estado das coisas na educação, com a incerteza e instabilidade geradas pelas mudanças nas políticas educativas e com o desinteresse dos alunos pela escola e, por vezes, por não serem valorizados no seu trabalho pelos encarregados de educação. Há o desejo de surgimento de um novo modelo de ensino e de escola, mas falta de esperança face ao futuro da profissão e da educação.

Os professores experimentam o sentimento de frustração porque se sentem tratados pelo Ministério da Educação não como sujeitos com direitos, mas como alguém descartável que se deve contentar com o facto de ter um emprego e também por não poderem optar pelas rescisões, porque devido à crise o orçamento familiar depende do salário que ganham. A frustração é também causada pelo mau comportamento dos alunos que, por vezes, é difícil de ultrapassar visto que o sistema desautoriza os professores e por sentirem que nem sempre vale a pena fazer sugestões sobre práticas, pois as diretrizes a seguir "vêm de cima" e comprometem-se no cumprimento de atividades e obrigações. Desmotivação no que respeita a ações de formação que não acrescentem valor aos seus saberes e práticas e que não ajudem a aprender novas formas de lidar com os problemas.

Cansaço físico e psicológico sentido logo no início do ano letivo e desgaste causados pelas exigências da profissão, pelo envolvimento em atividades burocráticas, nomeadamente o registo das informações nas plataformas informáticas, devido ao volume de trabalho e às responsabilidades que este implica, à distância percorrida de casa à escola para trabalhar. Alívio pela proximidade do fim dos períodos e do ano letivo. Medo de não conseguirem manter a saúde para continuarem a exercer a profissão adequadamente no futuro e de não conseguirem aguentar este ritmo de trabalho ao longo da carreira.

Preocupação com os resultados dos alunos e com a impotência para os envolver mais nos estudos, com o cumprimento dos programas e pressão com a preparação dos alunos para exame. Desânimo por não haver tempo para projetos com os alunos.

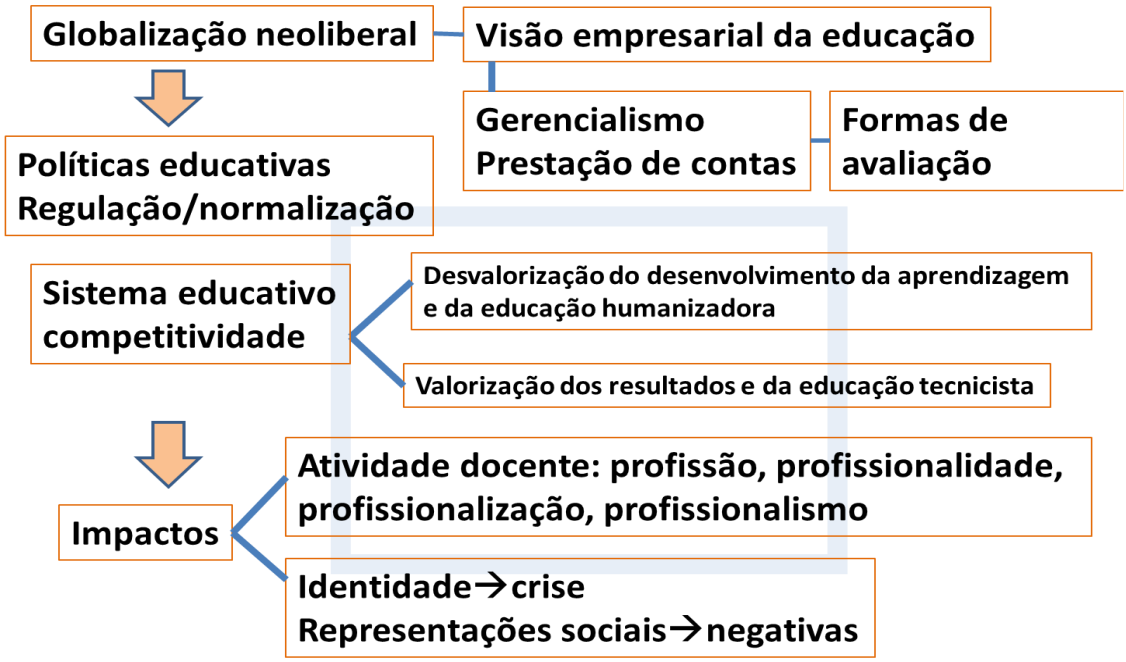
Alegria e prazer pela partilha de experiências e de saberes entre pares. Solidariedade para com os professores mais novos que devido a todas as mudanças que ocorreram devido à crise sujeitam-se a ir para longe, quase pagando para trabalhar. Todos os docentes ficaram muito mais sobrecarregados no trabalho, em detrimento da família e vida pessoal, devido ao aumento do número de alunos por turma que leva à não contratação de pessoal. Assim, surge a tristeza devido à impossibilidade de prestarem

mais apoio à família por causa do envolvimento intenso e intensivo no trabalho e por não haver mais convívio na escola e troca de opiniões sobre a organização de processos.

Os professores expressam ainda alguma desconfiança e apreensão em relação aos contratos de autonomia, à municipalização da educação e às formas de contratação de recursos humanos e de avaliação de desempenho.

Os professores sentem que é importante, as pessoas, em geral, e os políticos, em particular, confiarem mais neles e nas escolas, dando-lhes a oportunidade de poderem encontrar soluções ajustadas ao perfil dos seus alunos e aos problemas das suas comunidades. Deste modo, os professores gostariam de ter mais autonomia e de verem reconhecido o seu trabalho e o seu papel social. Como todas as pessoas, para a sua autorrealização os docentes necessitam de se sentir importantes, amados e de alguma forma especiais, por aqueles para quem eles trabalham. A afirmação destas necessidades está subjacente aos sentimentos que dominam os professores, pois as circunstâncias que hoje vivem acentuam o caráter negativo destes sentimentos, embora não se possam identificar com vitimização.

5.4 Síntese dos resultados parciais



Fonte – Elaboração própria

Figura 2 – Mapa concetual de resultados parciais

A globalização neoliberal influencia as políticas educativas (regulação/normalização), o sistema educativo (competitividade e prestação de contas), a escola (avaliação e pressão para os resultados) e os professores (responsabilização pelos resultados). Consequentemente promoveu o alargamento de funções, afetou a profissionalidade dos docentes e gerou uma crise de identidade acompanhada de representações sociais negativas, destacando-se as seguintes tendências:

- (Des)profissionalização:
  -agravamento das condições de trabalho;
  -perda de autonomia pedagógica e intelectual;
  -perda de direitos e desvalorização do estatuto social e profissional.
- Profissionalismo: empenho na qualidade do serviço prestado.
- Profissionalidade atravessada por contradições e dilemas:

-novos valores (cooperação, partilha, solidariedade, inovação) sem atualização do modelo de ensino, sem valorização profissional, mas com impacto na cultura profissional;
-responsabilização dos professores pelos resultados do sistema, da escola e dos alunos, como se tudo dependesse deles, excluíndo outros fatores;
-desumanização do sistema de ensino e da escola e funcionarização dos professores;
-sentimentos de insatisfação, desalento e desencanto no macro, meso e micro contextos;
-consentimento de mudanças que melhoram práticas e resistência às que deterioram a carreira profissional e as condições de trabalho.

Os professores evidenciam algumas preocupações, que indiciam prováveis desejos:

- Uma educação humanizadora e não apenas tecnicista.
- Um novo modelo de ensino, que resolva o problema da indisciplina e os ajude a lidar com a heterogeneidade dos alunos; um modelo de gestão mais democrático.
- Uma instituição escolar, enquanto espaço sociolaboral, que crie segurança e confiança a nível profissional, em vez de precarização.
- Definição clara de deveres profissionais e (re)definição da sua função.
- Centralização da sua função na missão de ensinar.
- Possibilidade de verem os seus esforços recompensados com uma progressão na carreira justa, atualização salarial, e, sobretudo, através do respeito social pela sua função, valorização do seu estatuto e reconhecimento pelos políticos, pela comunicação social e por todos os elementos da comunidade educativa.

No capítulo que se segue procuraremos aprofundar estes resultados, dando voz direta aos docentes para poderem, individual e fenomenologicamente, exprimir o seu ponto de vista.

CAPÍTULO 6

A ARTE DE SER PROFESSOR: ENTRE ADAPTAÇÕES E MUDANÇAS

REVELAÇÕES DAS ENTREVISTAS

6.1 As entrevistas: guião, recolha e tratamento de dados

Antes, durante e após a utilização da técnica da entrevista foram tidos em consideração alguns aspetos inerentes ao planeamento. Assim, começámos por definir a forma de iniciar a entrevista, o tempo despendido, as circunstâncias de realização destas, etc.

Para melhor definir o conteúdo dos tópicos a abordar e as dimensões analíticas associadas, efetuámos uma entrevista informal com o objetivo de selecionar as perguntas adequadas às entrevistas padronizadas. Deste modo, foi realizada uma entrevista exploratória que ajudou a definir o guião das entrevistas semiestruturadas de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar. Este guião orienta-se por uma lista de pontos de interesse com temas entre si relacionados e assenta em questões abertas, cujo grau de complexidade foi progressivamente aumentando, deixando as mais difíceis posicionadas no fim da entrevista, altura em que existe um maior clima de confiança (Foddy, 2002).

Apesar de o guião das entrevistas semiestruturadas apresentar perguntas diretas, durante a realização das entrevistas foi evitada esta forma de interrogação. Esta forma de apresentação serve essencialmente para estabelecer uma correspondência com os temas visados e para clarificação dos dados obtidos nas diferentes entrevistas, por forma a facilitar a sua posterior comparação.

Os entrevistados foram contactados presencialmente pela investigadora para garantir a sua disponibilidade para o efeito, tendo sido informados da importância da sua participação nas respostas e do tempo previsto de duração das entrevistas. O dia, a hora e o local das entrevistas foram previamente combinados de acordo com a preferência dos entrevistados e estas foram feitas fora do meio escolar.

Durante a realização das entrevistas procurou-se proporcionar aos entrevistados um desenvolvimento mais flexível dos assuntos, adequado às suas necessidades pessoais e à recolha de informação subjetiva. Assim, a investigadora deixou falar o entrevistado à medida que este abordava os temas assinalados no guião e, sempre que este se afastava dos pontos visados, redirecionava-o com naturalidade, evitando quebrar a espontaneidade da interação e fazer perguntas tendenciosas. Neste sentido, a investigadora demonstrou uma atitude de escuta, gerindo silêncios e dando tempo ao entrevistado para responder, exprimindo-se pelas suas próprias palavras e no seu ritmo pessoal (Castilho, 1995).

Fizemos entrevistas individuais, semiestruturadas, aos professores dos diferentes grupos disciplinares. O número total de entrevistas foi definido à medida que o processo de amostragem se foi desenrolando. O nosso conhecimento prévio do campo permitiu-

nos avançar inicialmente com um número provisório de 20 entrevistas, embora tenhamos realizado efetivamente 25 entrevistas. A duração das entrevistas foi, em média, de uma hora, tendo a mais curta a duração de quarenta minutos e a mais longa uma hora e vinte minutos. Para garantir a confidencialidade e o sigilo foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados.

As entrevistas foram feitas pela pesquisadora, gravadas e depois transcritas integralmente para análise, a fim de preservar a identidade dos participantes, além de poder, assim, obter um maior controle das situações de entrevista. A utilização do gravador pareceu intimidar um pouco alguns entrevistados, por isso a explicação da importância da sua utilização e dos objetivos da pesquisa foram esclarecidos a cada entrevistado.

No fim de cada entrevista foram registadas observações sobre o ambiente onde decorreu a entrevista e sobre o comportamento do entrevistado. Assim, foi feito um resumo que possibilitou reter o maior número de informações observadas que não estiveram presentes nas enunciações dos entrevistados, como silêncios, risos, indagações ou mesmo informações consideradas importantes, mas que não foram explicitadas no momento da gravação.

O guião de entrevista (Anexo III) foi elaborado com base em tópicos que deixavam margem aos entrevistados para se expressarem, cabendo à pesquisadora retomar a discussão pretendida, caso o assunto se estendesse para outros parâmetros. Nestas entrevistas o guião seguido, embora não fosse rígido nem demasiadamente fechado, guardava, na formulação dos itens a abordar, a intenção de atendermos aos objetivos propostos no nosso trabalho. Foi assim possível uma aproximação sistemática e profunda às experiências subjetivas dos professores e aos seus sistemas concetuais.

A estrutura do guião das entrevistas contém três partes: a primeira com tópicos destinados a compreender a perceção que os docentes têm da sua profissão e como esta se espelha nas suas representações sociais e na identidade (percursos biográficos, modos de ser e de estar na profissão, evolução da profissão, valorização, reconhecimento, razões de satisfação/insatisfação, razões de permanência/mudança de profissão); na segunda parte incluem-se outros tópicos que pretendem saber como os professores reagem ao estado atual da escola pública, do seu trabalho, das interações sociais e das lógicas de ação, face às mudanças ou reformas do Sistema Educativo que, na última década, da Educação em Portugal, têm tido impacto em relação à qualidade e à equidade da educação; a última parte suscita questões que remetem para o modelo estrutural que, baseado em causas internacionais, influencia o sistema educativo, a

escola e a vida profissional dos docentes, de modo a detetar o conhecimento que os docentes têm desta realidade. Além disso, as entrevistas permitiram também o acesso a outras informações, nomeadamente sobre as perspetivas futuras em relação à profissão. O texto do relatório está organizado em função de cada parte do guião.

O tratamento do material recolhido por meio das entrevistas foi realizado a partir dos pressupostos da teoria ancorada (*Grounded Theory*) referidos no Capítulo 3, e, dessa forma, foi preciso estarmos atentos à presença dos núcleos de sentido ou temas que pudessem ser extraídos dos discursos dos professores, a partir da identificação de categorias e subcategorias teóricas (externas) e emergentes (internas às entrevistas), diretamente relacionadas com o nosso objeto de estudo. Foi então elaborado um mapa situacional com a identificação das referidas categorias (Anexo VI), o qual apresenta um cruzamento destas com as diferentes entrevistas, atendendo ao grau de intensidade com que as respostas de cada entrevistado as tocavam. Foi selecionada a entrevista "farol", considerada a melhor, a partir da qual se estabelece o diálogo com as restantes entrevistas, usadas para detetar os pontos de fuga. Este processo implicou avançar ou recuar para entrevistas situadas cronologicamente em momentos anteriores ou posteriores à data de realização da entrevista farol. Deste modo foi possível definir temas e tópicos de abordagem, que permitiram analisar e comprovar as consequências das hipóteses previamente definidas neste estudo.

6.2 Caracterização dos entrevistados e suas tipologias

Os vinte cinco entrevistados, em termos de habilitações académicas eram todos licenciados. As suas formações académicas dão-lhes habilitações para os seguintes grupos de docência: Português, Inglês, Espanhol, História, Filosofia, Geografia, Economia, Biologia, Matemática, Física, Informática, Ed. Física; incluem-se ainda Técnicos Especializados (TE) sem grupo de docência. Foram entrevistados em média dois professores por grupo de docência/TE. Em termos etários, os entrevistados, situavam-se nos seguintes intervalos: 29-37 (cinco casos), 41-47 (nove casos), 50-54 (sete casos) e mais de 55 anos (quatro casos), o que evidencia que a grande maioria está acima dos quarenta anos de idade, coincidindo com o conhecido envelhecimento da classe docente. A média das idades é de 45,4 anos. A grande maioria dos docentes é do género feminino (21 casos) e só quatro são do género masculino, facto que reflete a feminização da profissão docente.

O grupo de docentes entrevistados é, portanto, bastante heterógeneo, não só em virtude de integrar docentes com diferentes formações académicas, mas também porque

os próprios docentes se encontram em fases distintas da sua carreira, permitindo aceder às variações máximas do fenómeno em estudo.

Assim, ao mesmo tempo que damos conta do pano de fundo marcante que caracteriza a observação participante, que apreende o coletivo, evidenciamos como este é vivido e significado individualmente. Os professores e a escola são um ponto de entrada para perceber um processo global e um modelo estrutural, que causam reações convergentes e divergentes entre os docentes.

Procuraremos, pois, captar nas entrevistas, face às mudanças que têm ocorrido no sistema educativo e na escola pública, contextualizados no panorama internacional, o que os docentes pensam da sua situação socioprofissional, o que agrega e o que fragmenta estes profissionais, formando tipologias com presença de constelações de sentidos diversos, individuais e coletivos, que subjazem às representações que os docentes têm de si, da sua categoria profissional e à formação da sua identidade(es).

Organizámos assim as categorias externas (teóricas) e emergentes presentes nos discursos dos entrevistados, reportando-as aos contextos micro, meso e macrossocial da atividade docente. Os dados colhidos nos discursos dos professores foram-se repetindo e confirmando, evidenciando fatores suscetíveis de influenciar as suas perspetivas sobre o impacto das mudanças educativas na profissão, na escola pública e no trabalho docente, nas interações socioprofissionais, a saber: i) a posição na carreira (início meio ou fim) e o tempo de serviço/experiência profissional; ii) a pertença a diferentes grupos disciplinares/ a posição na hierarquia desses grupos e a cultura profissional; iii) as lógicas de ação e as culturas da organização escolar.

Em relação à carreira e ao tempo de serviço e, portanto, à experiência profissional dos professores, optamos por agrupá-los, recorrendo à classificação de A. Nóvoa (2000: 47,48) e Huberman (2007: 39 e 47), relativa às fases do ciclo de vida profissional, ao longo das quais se constrói e reconstrói evolutivamente a identidade profissional dos docentes, a saber: a "entrada na carreira" (1-3 anos), a "estabilização" (4-6 anos), a "diversificação ou questionamento" (7-25 anos), a "serenidade ou conservadorismo" (25-35 anos), e, por último, a de "desinvestimento" (35-40 anos). A primeira fase caracteriza-se por um compromisso inicial, associado a maiores ou menores dificuldades, com um entusiasmo pela experiência de ser responsável pela sua sala de aula. Na segunda fase assumem-se as responsabilidades da profissão com empenho (consolidação de um repertório pedagógico, emancipação, integração em grupos de pares). Na terceira fase, de experimentação, cada docente adota um caminho para procurar novos desafios, tentando fugir à rotina. Na quarta fase, os docentes ao atingirem uma certa plataforma

profissional não possuem expectativas tão elevadas, diminuindo assim as suas pretensões de obter uma promoção, podendo apreciar o ensino ou estagnar. A última fase, marcada pelo do avanço da idade, é caracterizada pela presença de uma maior rigidez e dogmatismo, com diminuição da motivação e do interesse profissional.

Entre os professores entrevistados, atendendo ao tempo de serviço, não há nenhum na primeira fase, mas há dois na segunda fase, doze na terceira, nove na quarta e dois na quinta. Desde logo é notória a presença diminuta de docentes em início de carreira, sendo que os existentes têm idade acima dos vinte e nove anos, e uma maior prevalência de docentes que se encontram a meio da carreira, os quais estão todos acima dos quarenta anos de idade.

Em cada uma das fases referidas anteriormente, cada professor experimenta diferentes conceções identitárias, estando implícito um determinado quadro específico de interesses, motivações e preocupações, sendo que ambos não são absolutos ou imanentes, dependendo das coordenadas espácio-temporais em que se situam os docentes. Por outro lado, tal como afirma Hall (2005) é pura ilusão acreditar que a identidade é plenamente segura e coerente. Por conseguinte, os sujeitos assumem ainda identidades diversas em diferentes momentos de cada fase da carreira, estando a identidade num contínuo processo de (re)construção.

Numa tentativa de conciliação das duas tipologias anteriormente referidas, idade e tempo de serviço docente, verificamos que 68% dos docentes entrevistados que constituem a amostra têm mais de 20 anos de serviço, o que está em linha com o facto de 72% dos docentes terem mais de 45 anos de idade.

A pertença dos docentes a grupos disciplinares específicos é também um fator que marca a construção da sua identidade socioprofissional, constituindo a partilha de interesses académicos e curriculares um aspeto importante para a diversidade da cultura profissional (Cf. p.192 e ss.) que manifestam.

São de destacar as determinantes internas da organização escolar (por exemplo, o *ethos* organizacional, o estilo de gestão, as interações sociais, a micropolítica e a relação com a comunidade educativa), em função das quais se constrói o "lugar" que os diferentes professores ocupam na escola onde trabalham, em virtude não só da sua posição na hierarquia do grupo disciplinar de pertença, mas também do *status* alcançado ou da sua influência e aceitação nos núcleos de poder institucional, independentemente ou não da sua posição na carreira e formação académica. Neste contexto, influem também as lógicas da ação na escola, que por sua vez refletem a prevalência da responsabilização burocrática e ou da negociação, expressando a complexidade e

dinamismo da rede de relações socioprofissionais inerentes às culturas de escola (Cf. p.142 e ss.).

6.3 Impactos da agenda educativa global na atividade docente

Na contemporaneidade, face às exigências das globalizações, são cada vez maiores os desafios que os docentes têm de enfrentar, contudo as decisões políticas desconsideram frequentemente a importância dos seus saberes e experiência na construção dos caminhos que são seguidos em relação à profissionalidade, profissionalismo e profissionalização dos docentes, não lhes dando voz.

As análises das respostas dos sujeitos e as discussões das mesmas estão organizadas em algumas categorias, incluindo subcategorias, que correspondem aos nossos objetivos de forma significativa conforme a temática estudada, (temas emergentes/unidades significativas), atendendo ao mapa situacional de Adéle Clarke (2007). São elas: (a) O Eu profissional e as representações sociais. Os percursos biográficos e a degradação da situação socioprofissional. Motivos de insatisfação/mudança profissional. Perceção da evolução da profissão; (b) O Eu pessoal e a crise de identidade. Uma profissão em sofrimento. Desvalorização, precarização laboral e vulnerabilidade. Reconhecimento e defesa de direitos. (c) A situação da escola pública e as exigências do trabalho docente. As interações sociais e o ambiente de escola. Lógicas de ação na atividade profissional e culturas docentes, tensões socioprofissionais. (d) As mudanças educativas com maior impacto no sistema educativo, na escola pública e nos professores. A AGEE, o sistema educativo e a escola: influência de determinações múltiplas? Verificamos assim que na fita temporal das entrevistas há constantes que não são diferentes e são transversais aos discursos.

Para uma visualização breve da análise do conteúdo das entrevistas elaborámos o Quadro 2 (Anexo VI), onde estão presentes os conjuntos de categorias acima mencionadas, a que correspondem as nossas unidades significativas/temas relevantes, bem como a quantidade de vezes que cada sujeito a mencionou, facilitando assim a leitura dos resultados e o acompanhamento do relatório que a seguir se apresenta.

6.3.1 Os percursos biográficos e a degradação da situação socioprofissional: mudar de profissão?

Ao longo do tempo, as vivências do quotidiano por cada docente possibilitam o desenvolvimento do seu Eu profissional e do seu Eu pessoal, resultantes de variadas socializações e de ambientes culturais únicos, em função das mudanças sociopolíticas e educacionais com impacto nos contextos de trabalho. Nóvoa (2000) considera que estas duas dimensões do Eu se cruzam na maneira de ser, estar e exercer a profissão docente.

Day (2007) menciona a relação entre as cinco partes do Eu profissional e do Eu pessoal ao longo do tempo, a saber: i) a auto-imagem: a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira; ii) a auto-estima: a evolução do eu como professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si próprio ou pelos outros; iii) a motivação no trabalho: o que faz com que os professores façam determinada escolha, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem; iv) a perceção das tarefas: o modo como os professores define a sua profissão; v) as perspetivas futuras: as expectativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho.

Os percursos biográficos traçados pelos professores entrevistados deixam transparecer algumas similaridades e singularidades inerentes à opção por uma profissão comum mas vivenciada de modo próprio, construíndo a sua história pessoal e profissional única, embora desembocando numa situação socioprofissional que todos reconhecem ser hoje díficil, independentemente de se encontrarem no início, meio ou fim da carreira, como refletem as afirmações dos docentes:

> [...] Fui calcorreando variadíssimas escolas, raramente estive dois anos seguidos na mesma escola; efetivei bastante longe e, depois disso, o andar de escola em escola continuou até há cinco anos atrás em que estabilizei então numa escola. É um percurso de 23 anos, com coisas boas, mas nos últimos anos talvez mais más que boas. (Aurora, 45 anos)
>
> […] O meu percurso profissional foi um bocadinho conturbado, porque eu acabei o equivalente ao 12.º ano e comecei a dar aulas de Trabalhos Manuais e Educação Visual. Só depois entrei para a Faculdade e fiz a licenciatura, depois o estágio, efetivei longe e fui-me aproximando à residência. Passados estes vinte e nove anos, estou cansada de tanta mudança. (Amélia, 53 anos)
>
> […] Eu comecei em 1998 (…) daí para cá já trabalhei em muitas escolas, eu já corri o país todo. Ou seja, faço bastantes comparações entre o Norte e o Sul. Vejo também as diferenças a nível social e acho que enriqueci, pois conheci muita coisa através da nossa profissão. (…) Mas noto mais quebra que evolução nesta profissão. (…) Tanto se vê o cansaço e desencanto de um professor contratado que trabalha há pouco tempo, como de um professor já efetivo que trabalha há muito tempo, pois a degradação da situação socioprofissional que está a haver, principalmente de há uns seis, sete anos para cá, acho com muita franqueza, é algo que marcou muito a escola pública e os professores. (Vilma, 30 anos)
>
> […] Quando fui para a Faculdade, não era professora que eu queria ser, mas por motivos diversos fui para um Curso que me trouxe ao ensino. Sou professora por opção. Nos dez primeiros anos

andei de escola em escola, um pouco aí pelo país e, portanto, com uma situação de trabalho precária, contratada e etc. e só depois desses dez anos é que eu efetivei. Já estou aqui nesta escola há uns vinte anos. (Piedade, 57 anos)

[…] O meu percurso tem sido variado: comecei no ensino público, mas já estive no privado e até a dar formação na Universidade. (…) Esta profissão escolheu-me; eu não a escolhi. Eu não queria ser professora. Várias razões levaram-me a concluir que o que eu queria fazer na vida era mesmo ensinar, pelo potencial de Educação que qualquer disciplina tem, que é nós termos jovens e podermos refletir com eles acerca do mundo e desenvolver neles uma consciência crítica da realidade. (Clara, 45 anos)

[…] Porque é que vim para professora, não faço a mínima ideia, calhou, porque eu tentei primeiro a Investigação, abri essa possibilidade, mas depois eu queria estabilidade financeira e essa via não ma dava logo no imediato. E pronto, tenho andado de escola em escola desde 1993 e vou vendo tudo a piorar. (Assunção, 45 anos)

[…] Sempre quis trabalhar com jovens e escolhi ser professora. Depois de acabar o curso concorri a nível nacional e fiquei colocada, nos primeiros anos, longe. Passados uns anos lá consegui estabilizar numa escola. Eu não sou muito velha nisto. No entanto, já vi realmente grandes mudanças. Noto que trabalhamos muito mais e andamos mais desmotivados. (Gisela, 37 anos)

[…] Foi uma escolha mesmo por amor, acho eu. Desde nova que queria ser professora, mas não sei se o sonho se está a tornar um pesadelo ultimamente, porque todas estas medidas que exigem aos professores que registem tudo o que fazem, que tudo seja contabilizado, contado, avaliado… É-nos pedido muito para muito pouco tempo e somos afastados daquilo que realmente interessa, que é ensinar e preparar as suas aulas. (Lorena, 47 anos)

[…] Não foi bem uma profissão escolhida. Nos primeiros anos não fiquei desencantado, apesar de ter andado de escola em escola. Esse desencanto só começou a vir ao de cima nestes últimos sete, oito anos com as medidas, com as reformas, com as alterações dos concursos. (Dinarte, 45 anos)

[…] Não foi a minha primeira opção em termos profissionais, sou sincera. Quando eu terminei o curso, apesar de tudo, estava melhor do que agora. As expectativas não eram muito boas, mas não eram tão negras como atualmente e, portanto, optei por esta profissão. (Erica, 34 anos)

[…] Não era para ser esta a minha profissão. Mas adorei o estágio, de estar com os miúdos, de ensinar, de ver as reações deles e percebi que estava no caminho certo e que era aquilo que queria fazer. Houve coisas que pioraram o aumento da carga horária, mais horas na escola para desempenho de cargos, havia trabalhos que eram feitos pela secretaria e agora são feitos por nós. (Margarete, 54 anos)

[…] Sou técnica especializada e estou há cinco anos no serviço de formação nas escolas públicas.(…) Não é a minha primeira escolha profissional, pois trabalho também noutra área. É uma parceria profissional. A médio prazo vou parar um bocadinho, porque neste momento já não consigo conciliar as duas coisas, principalmente porque ensinar exige cada vez mais de nós. A curto prazo, ainda é para continuar. Quero continuar a ser alguém que possa dar a visão de dois mundos aos alunos: a escola e o mercado de trabalho. Gostava de ajudar os alunos a assimilar a ideia de que a escola é fundamental para se poder vingar no mundo do trabalho. (Eliana, 31 anos)

Nestes extratos os docentes evidenciam a noção de que a sua situação socioprofissional tem vindo a piorar ao longo do tempo de carreira, em virtude das mudanças em decurso no sistema educativo, decorrentes das políticas educativas transnacionais e nacionais. Confirma-o a notória instabilidade que percorre a construção do percurso profissional, espelhando a adaptação a inúmeras reformas, a passagem por diferentes escolas e a dificuldade em estabilizar numa; bem como a

pressão/desconfiança sobre as escolas e o desempenho social dos professores, a desmotivação, a desimplicação na escola e a funcionarização. É percetível a assunção de que a docência, para alguns, não foi a primeira escolha para o exercício de uma profissão, embora o desempenho continuado desta função social faça despertar o gosto pelas valências que ela implica, no seu significado essencial. Contudo, muitos manifestam insatisfação profissional e desejo de mudar de profissão, conforme mostram estas suas declarações:

> […] Neste momento, tenho mais motivos de insatisfação do que satisfação. Um dos principais motivos de insatisfação é o facto de os alunos não respeitarem o professor, nem respeitarem o trabalho do professor e acharem que só têm direitos, que não têm deveres nenhuns. E que o professor está aqui para os aturar, entre aspas, coisa que já me disseram: "Está aqui porque o meu pai lhe está a pagar, portanto, tem que me aturar!". Ora isto, é muito difícil de ouvir. (Amélia, 53 anos)
>
> (…) Penso que é necessário um novo modelo de escola e de ensino. Acho que cada vez temos mais reuniões, mais papéis para preencher, a avaliação etc., uma série de coisas que depois retiram tempo e vontade para na sala de aulas transparecermos motivação (…), pois estamos desgastados por outras coisas que se calhar não são tão importantes. O trabalho em si que é mais importante, que é a preparação das aulas, fica um pouco aquém daquilo que deveria ser, penso eu. Não estou satisfeita. (Eva, 30 anos)
>
> […] Se comparar com há vinte e três anos atrás, estou muito insatisfeita e o principal motivo não é tanto o trabalho, não é tanto a carga do trabalho; é mesmo a sensação de falta de reconhecimento do trabalho. (Aurora, 45 anos)
>
> […] O meu nível de satisfação é baixo, pois não me sinto muito recompensada, nem em termos económicos, nem em termos de progressão na carreira. (…) Enquanto trabalhadores somos muitos mal tratados. (…) E a escola dos valores hoje, pura e simplesmente, não existe. (Piedade, 57 anos)
>
> […] O meu nível de satisfação com a profissão é muito baixo, porque me sinto desvalorizada. O nível de educação dos alunos é cada vez pior e acho que estamos a trabalhar cada vez mais ao contrário. É a sociedade do facilitismo, do oportunismo, do desenrasca. (Domitila, 53 anos)
>
> […] Se eu pudesse fazer uma comparação, eu diria que o meu nível de satisfação com a profissão é como uma montanha em declínio. Estou em decréscimo e com muito pouca perspetiva de que possa ser diferente ou que se possa interromper esta queda e, revertê-la, acho que é mesmo impossível. Os políticos fizeram o favor de nos denegrir. (…) Mesmo a Esquerda que às vezes até nos apadrinha bastante, houve alguma Esquerda que não teve cuidado nenhum connosco e particularmente a Esquerda maioritária, e é só pensarmos na Lurdes Rodrigues que foi uma Ministra que era do PS e que foi anti-docentes desde o primeiro dia em que entrou no Ministério até ao último. (Irlandina, 52 anos)
>
> […] Andamos sempre a correr, nem temos tempo para parar para pensar, refletir, ver se é desta maneira ou é daquela. Uma pessoa agora tem que cumprir. Eu acho que há muito esta ideia de: "para ser bom tem que se se fazer isto, aquilo e aqueloutro" e mostrar que se faz e que se cumpre. Eu acho que isso, a nível de satisfação profissional, deixa muito a desejar, pelo menos a mim. (Cremilde, 54 anos)
>
> […] O meu grau de satisfação com a profissão denota-se quando eu vinha agora a sair da escola e pensava: "Como é que é possível nós termos sobrevivido a mais este ano, que está a chegar ao fim?!". É a burocracia, a falta de compreensão, de respeito. (Assunção, 45 anos)
>
> […] Há muitas coisas em que eu não estou satisfeita na profissão, por exemplo, ter que tratar der milhentos papéis em vez de estar a dedicar-me às atividades letivas. (Dora, 46 anos)

[…] As pessoas estão descontentes e depois isso reflete-se porque um professor descontente não vai tão bem disposto para a aula, não está tão de coração aberto para aturar e para ouvir algumas coisas que às vezes ouve e isso acaba por ter influência, porque depois gera a falta de compreensão, o mau comportamento e depois é isto tudo. Mas eu não mudava de profissão, porque apesar de tudo, gosto mesmo do que faço. (Gisela, 37 anos)

[…] Pouco satisfatório. Há quinze ou vinte anos dava-me muito mais prazer o ensino, eu realizava-me muito mais como professora do que hoje. Hoje, muitas vezes, eu chego ao fim do dia posso dizer frustrada: "O que é que eu fiz hoje? O que é que eu fiz hoje na sala de aula? Eu gostaria de ter tempo para dialogar um pouco com os alunos sobre outros assuntos que não seja a matéria, mas é impossível porque há o programa para cumprir e, portanto, isso vai criando frustração, insatisfação porque eu sei que, noutro ambiente, eu poderia ser outra professora, poderia estar mais à vontade, poderia prestar mais atenção a cada aluno individualmente. (Laurentina, 54 anos)

[…] Neste momento estou satisfeito com a vida profissional. Tenho estado a evoluir. Digamos que nos anos letivos anteriores estava em pior situação. Eu tenho vindo a melhorar a minha situação profissional. Consegui este ano um contrato e um horário completo. (Bernardo, 29 anos)

[…] Eu continuo a desempenhar aquilo que gosto, nesse sentido estou no satisfatório. Só que, claro, as expetativas foram completamente defraudadas. Eu pensava que daqui a dez anos, por exemplo, estava com nível de vida bastante razoável. Se calhar já preocupado em ocupar-me com outras coisas e sei que vou estar aqui mais trinta anos. Uma coisa é ser Professor aos trinta, outra coisa é ser Professor aos setenta. (Joel, 42 anos)

[…] Estou satisfeita com esta profissão, pois posso ensinar aquilo que me ensinaram a mim e conseguir obter dos alunos sucesso e saber que eles aprenderam alguma coisa com aquilo que eu lhes transmiti. (Alzira, 50 anos)

A insatisfação dos professores associa-se à queda da escola dos valores. Eles sentem-se incompreendidos, desrespeitados, desvalorizados, desesperançados, pouco reconhecidos pelo seu trabalho, mal recompensados, denegridos na sua imagem social, pressionados pela falta de tempo, com as suas expectativas de carreira defraudadas. Ao percecionarem "a montanha em declíneo" [expressão de uma professora] em que se encontram, expressam problemas que atingem o "Eu pessoal" e o "Eu profissional", conduzindo a uma crise que separa estas vertentes, a chamada crise de identidade.

Apesar disso, muitos professores gostam de ensinar e de aprender com os seus alunos, têm o mérito de ajudarem os alunos a apropriarem-se do conhecimento, apresentando capacidade mobilizadora para a educação, fazendo algo que lhes dá prazer, embora menos que outrora devido à forma como são tratados. Assim, alguns ponderam mudar de profissão e abandonar o ensino, o que poderá potenciar o desinvestimento profissional e as estratégias defensivas. Na generalidade, a hipótese de mudança esbarra em muitos obstáculos que impedem a sua concretização real. Neste sentido, pronunciam-se os seguintes docentes:

[…] Se, neste momento, mudava de profissão? Da maneira como está a minha vida agora, provavelmente sim. Eu gosto da profissão naquilo que ela significa e, por isso não trocava esta profissão por mais nenhuma outra. Agora, naquilo que a profissão é neste momento, ai isso claro! Claro que trocava! Trocava por uma profissão em que eu não tivesse que pensar em mais nada depois de chegar a casa, que soubesse bem a que horas é que saía e entrava em casa e que não

tivesse que trabalhar aos fins de semana, nem aos feriados, mas sobretudo, em que as pessoas não achassem por aí fora que eu que não fazia nada, que ganhava muito bem e que tinha três meses de férias porque, basicamente, é isso que se pensa. Mas não é verdade! (Aurora, 45 anos)

[…] Se me perguntarem: "Neste momento, pensas em mudar de profissão?", eu até digo que sim, porque estou cansada de não saber se vou trabalhar para o ano ou não, custa-me muito porque gosto de ser professora. (…) Se houvesse oportunidade de trabalhar noutra área, sim eu ia, porque se as pessoas são dedicadas, têm uma bagagem de conhecimentos, têm boa vontade e depois ficam em casa…, o desemprego afeta e causa-nos, para além do desencanto, um *stress*, um cansaço emocional horrível, horrível; é o desperdiçar das nossas capacidades completamente. (Vilma, 30 anos)

[…] Se eu fosse mais nova e pudesse, mudava de profissão. Esta já me desgastou, já não me sinto com aquela energia, com aquela vontade de querer vir para a escola. É um esforço que eu faço. Estou muito, muito cansada. (Amélia, 53 anos)

[…] Eu tenho cinquenta e sete anos e mesmo que tivesse possibilidade agora de ir para outra coisa, talvez me inibisse de procurar…, até porque eu tenho cá aquele "bichinho" que ainda não morreu, talvez por, enfim, por disparate até, porque nos últimos anos tudo piorou para os professores. (Piedade, 57 anos).

[…] Eu própria estou a pensar mudar de área e abandonar o ensino. Aliás, não estou a ver que isto vá longe, apesar de gostar. (…) Há muita instabilidade e nós sabemos que os cortes levam a que se otimizem os recursos do Quadro e, portanto, o Espanhol é uma disciplina nova que poderá ser daquelas que vá desaparecer dos currículos. Assim, não estou a ver grande futuro no ensino. (Eva, 30 anos)

[...] Mudava para uma profissão manual, das nove às cinco, porque estou sempre preocupada com o trabalho, tenho sempre coisas para fazer para a escola ou, se não estou a fazê-las, estou preocupada por não as estar a fazer e a sentir-me mal por isso; e depois falta-me tempo para aquilo que eu gosto que é: ler, de cinema, de música. (…). E não há um único fim de semana que eu não esteja a trabalhar para a escola, às vezes um dia inteiro, quando não são dois dias inteiros, depende, porque ou tenho testes para fazer, ou tenho fichas ou as aulas para preparar. Eu vou manter-me na profissão enquanto não arranjar nada mais para fazer que seja válido e que pague as minhas contas. Mudava, mas ia ter muitas saudades. (Clara, 45 anos)

[…] Se pudesse, mudava de profissão, sem sombra de dúvida. Aliás, a prova disso é que eu fiz pedido de rescisão de mútuo acordo, estou à espera que venha o montante que eles estão para me pagar. Apesar de eu ter feito a simulação e ter noção absoluta que o montante não me vai permitir ir embora, como é óbvio. Isso é a prova evidente que eu estou super-descontente com a profissão. É a insolência, mas não é só dos nossos alunos, é também dos nossos governantes que acho que é excessiva. (Irlandina, 52 anos)

[…] Se pudesse ia-me já embora e mudava. Agora, passo algumas aulas a olhar para eles e a pensar: "Não estão a perceber nada! Não consigo ensinar-lhes nada. Se calhar são eles e sou eu; não sei. Tenho muitas vezes pensado nos meus alunos de há 10 ou 15 anos, que eram completamente diferentes, não haja a menor dúvida. Nós conseguíamos dar mais matéria, ensinar se calhar mais ou eles depois em casa estudavam mais, agora não. É frustrante! Sinto-me desvalorizada no meu trabalho. (Assunção, 45 anos)

[…] Mudava de profissão. Motivos? O professor já não é apreciado e respeitado como era. Há falta de respeito a vários níveis, não só a nível de alunos, mas da Direção também e dos pais. (Lorena, 47 anos)

[…] Se eu tivesse possibilidades, talvez mudasse de profissão e também não seria de todo descabido imigrar, se houvesse oportunidades lá fora dentro da minha área. Portanto, isto mostra o meu desencanto. (Dinarte, 45 anos)

[…] Já me passou pela cabeça mudar de profissão, comecei realmente a pensar: "Se calhar vou começar a enviar currículos para outros sítios, porque trabalho sem haver reconhecimento"; mas é

assim, sou sincera, também as opções são poucas, é difícil em qualquer área, a alternativa é muito complicada. (Erica, 34 anos)
[…] Se eu tivesse alternativas melhores atualmente, claro que mudaria de profissão. Porque não? Nós queremos, de facto, dar aulas com um ambiente calmo, favorável à aprendizagem, em que tenhamos à nossa frente alunos interessados, que querem efetivamente aprender. É evidente que nós temos esses alunos, só que esse grupo é muito restrito, pois há sempre um número maior de alunos que não quer saber da escola para nada. Aquilo que mais me magoa e me deixa frustrada é chegar a uma sala de aula com turmas heterogéneas, com jovens com vidas muito complexas e problemáticas e não conseguir lidar com essa situação adversa na sala de aula. (Laurentina, 54 anos)
[…] Sinto-me realizado no Ensino e não mudava de profissão, mas se pudesse coordenava esta com outra porque o salário de contratado é baixo. (Bernardo, 29 anos)
[…] Não penso em mudar de profissão, porque não tenho expetativas de arranjar uma profissão melhor que esta. Mas se surgisse algo que me desse um nível de vida melhor, sim. (Joel, 42 anos)
[…] Ainda não entrei na parte "já estou farta disto, quero-me ir embora". Para mudar de profissão já é tarde. (Margarete, 54 anos)
[…] Garanto que não mudava. Nem por dinheiro. A sério! Dentro da profissão, gosto sobretudo de estar na sala de aula. Não estou ansioso pela Reforma como eu vejo por aí, apesar das mudanças do sistema. (Florival, 62 anos)
[…] Há situações que me colocam triste perante a minha profissão, mas gosto daquilo que faço e não mudava. (Alzira, 50 anos)
[…] Acho que não mudava. Gostava é que esta profissão fosse encarada de outra forma ou que tivesse outras condições; os professores têm perdido autoridade e o respeito, dentro ou fora da sala de aula; o nível de Educação também tem modificado muito e então aí acho que não há o reconhecimento que devia haver. (Dora, 46 anos)
[…] Eu já gostei mais de dar aulas do que agora. Porquê? Eu sou muito clara: o Sistema, em vez de nos incentivar, desmotiva-nos e depois acho que as mudanças que foram feitas ao longo destes anos todos não são estáveis: estamos sempre a apanhar coisas novas e não dá tempo para se pensar se aquilo é correto ou não. A mudança é boa quando ela é produtiva, mas não tem sido. (Cremilde, 54 anos)

Estes extratos revelam que os professores continuam a gostar da sua profissão naquilo que ela significa, mas não naquilo em que ela se tornou, sentindo o desgaste associado às mudanças do sistema, efetuadas sempre tendo como pano de fundo um modelo tradicional de ensino já ultrapassado, facto que leva alguns a equacionar procurar outra atividade profissional dentro ou fora do país. Os professores estão cansados de mudanças, da insolência e desinteresse dos alunos, da perda de autoridade, de levarem sempre trabalho para casa, de verem o seu nível de vida a baixar, da instabilidade profissional e do stress provocado pelas situações imprevistas que diariamente enfrentam, de serem vistos como aqueles que têm muitas férias e ganham bem. Os professores vivem tudo isto envoltos numa angustiante solidão profissional.

Para reverter esta situação compete a quem gere o sistema apoiar e avaliar o trabalho inovador que alguns professores realizam em prol da mudança das escolas, acolher o poder criativo dos docentes, facto que requer descentralização, questionamento do modelo de relação hierárquica, negociação, contrato e respeito pela diversidade. Os

professores são mal remunerados, mas muitos não desistem de tentar melhorar a escola e de desconstruir o modelo tradicional de ensino. Urge dar valor a esse esforço e construir uma escola do conhecimento, que ensine a usá-lo, mas não de forma meramente transmissiva. Será uma escola *aprendente,* em que a relação pedagógica potencia o enriquecimento mútuo dos agentes envolvidos. Consequentemente, é necessária uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, que resgate a importância da individualidade no desempenho profissional.

6.3.1.1 O Eu profissional e o autoconceito dos docentes

O estudo das representações sociais dos professores abre possibilidades para a conceção que estes têm da sua identidade, permitindo captar um olhar de dentro para fora e de fora para dentro daqueles que exercem a profissão docente, já que são instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas de ensino e aprendizagem constituídos a partir da apropriação dos seus saberes históricos e da prática das suas relações sociais, situando o indivíduo no mundo e munindo-o de uma identidade pessoal e socioprofissional. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?

Há entrevistas que evidenciam as representações de si como professor (de que falaremos mais adiante) e como parte de um grupo profissional, refletindo-se na sua autoimagem. Os professores têm representações diversas de si mesmos e da sua classe profissional.

> Mas não existe uma variedade infinita de representações no grupo, como de sujeitos que compõem o grupo, uma vez que os sujeitos reproduzem, negociam e compartilham as representações fundamentais de seu grupo e da sociedade, da mesma forma que usam a linguagem e as normas de comportamento do grupo. Essas representações se configuram como elementos da consciência profissional (Nunez & Ramalho, 2008:3).

Podemos constatar algumas dessas representações fundamentais nas afirmações destes docentes:

[…] Nós, enquanto classe profissional, talvez sejamos - não sei, não tenho estatísticas e posso estar *a puxar a brasa à minha sardinha* - muito versáteis, acho que temos muita capacidade, muito jogo de cintura para nos adaptarmos às mudanças do sistema e às culturas das escolas, para fazermos sempre mais e melhor e somos dos poucos profissionais se calhar que passamos fins de semana a trabalhar sem ganharmos mais por isso. (Piedade, 57 anos).

[…] A função de professor caiu muito em descrédito relativamente ao passado, não tenho dúvida nenhuma. É a má educação e falta de formação dos alunos. E não só! É o contexto, é a sociedade

que lhes permite isto. Eles enxovalham os professores, portam-se mal e não são culpabilizados de nada. (Domitila, 53 anos)

[…] Em 2008, eu acho que houve aí um grande achincalhamento em relação à figura do professor, que não fazia nada, que ganhava uma fortuna, tinha imensas férias. Passou de uma profissão com algum prestígio social para um verdadeiro achincalhamento. A sério! Eu notei que houve aí uma propaganda qualquer. Agora, talvez menos mal porque muitas vezes a escola é o único sítio onde dão comida aos filhos e há mais algum prestígio; mas mesmo assim, os pais, como não educam os filhos, atacam o professor…, a culpa é sempre do professor, a culpa nunca é dos filhos que têm. Portanto, acho que é uma profissão que desde há uma década, mais ou menos, viu o seu prestígio ir assim por água abaixo. (Eva, 30 anos)

[…] Acho que há solidariedade entre pares, mas um bocadinho mais o mano-a-mano, ou individualmente. Coletivamente, não há uma consciência de classe e não há uma consciência do peso, do valor que nós podíamos ter enquanto força interventiva se coletiva, se tivéssemos, por exemplo, um fórum de discussão de políticas educativas com peso e que fosse interlocutor com o Estado, com os governos, com o sistema educativo, aí teríamos mais força. (…) Há professores no sistema que deviam estar bem longe da escola, mas acho que eles são a minoria. Simplesmente, como em tudo, são esses é que se destacam, é que se põem a ridículo, esses é que tomam a dimensão de quase como definirem ou serem uma espécie de súmula do que é a classe. (…) Há professores que toda a gente sabe [pouquíssimos que estão no sistema], que não fazem, que não cumprem e ninguém faz nada. Está tudo bem na mesma. (Clara, 45 anos)

[…] Ao longo da evolução da história da profissão, digamos assim, houve tempos em que os professores tiveram muitas regalias e deixaram transparecer uma imagem errada, que é muito difícil de modificar. Agora passou-se do oito ao oitenta. Houve um corte também demasiado rígido nessa parte. (…) O próprio Estado também acaba por transmitir uma imagem mais negativa do que realmente é em relação à nossa profissão, e usa isso para depois justificar os cortes que efetuou. (Erica, 34 anos)

[…] Se eu hoje tivesse que escolher uma profissão, não escolhia esta, por todos os motivos e mais alguns. Porque é mal reconhecida socialmente, porque não nos pagam o suficiente, não nos dão valor. Eu acho que hoje estamos sempre a pôr em causa o que é que o professor está a fazer, ele é mais um que está aqui e "vamos ver se ele não faz asneiras". Se houver um problema qualquer é o professor que abana. (Cremilde, 54 anos)

Apesar de os professores se assumirem como versáteis, com grande capacidade de adaptação às mudanças e de entrega ao trabalho, salvo determinadas exceções, admitem que a sua imagem está socialmente descredibilizada, muito por conta de, em tempos passados, haver transparecido que detinham regalias, e por presentemente decorrer no espaço público uma espécie de campanha para denegrir a sua imagem, protagonizada pelos meios de comunicação e pelo Estado. Por outro lado, emerge a constatação da desunião e da falta de solidariedade na classe docente em termos gerais, sendo que a ausência de consciência de classe enfraquece a sua força coletiva. Certamente um número diminuto de professores não deveria estar nesta profissão, uns por não cumprirem adequadamente as suas funções, outros por se aproveitarem do brio profissional da maioria e virem para o ensino sem estarem interessados em fazer carreira.

Estas representações, patentes na consciência profissional dos docentes, são hoje em grande parte negativas, em virtude da degradação socioprofissional que os tem atingindo nas últimas décadas, fruto de políticas educativas economicistas, de desprestígio da figura do professor e do desinteresse dos governantes pelas suas condições de trabalho. Os professores sentem que não são ouvidos e necessitam de ser valorizados como pessoas e como profissionais. Neste contexto dizem estas docentes:

> […] As políticas educativas têm uma evolução sempre muito atrapalhada, tudo muito atabalhoado. (…) Estamos sempre a copiar os modelos de outras escolas, de outros sítios, de outros países; vemos que não está bem, mas vamos fazer porque eles já fizeram. Nunca se testa uma coisa, nunca se chega ao fim ou, quando estamos a começar a adaptar-nos, vamos logo mudar para outra. Quer dizer, é sempre uma balbúrdia, uma confusão que ninguém se entende. (Domitila, 53 anos)
>
> […] As políticas educativas neste momento são feitas no gabinete. A maior parte das pessoas que as faz não está no terreno, não sabe o que é que as pessoas precisam. Lançam-se muitas diretrizes cá para fora para se experimentar e que nem sequer fazem sentido, são perfeitas aberrações. Não se ouvem os professores. Ouvem-se os teóricos da Educação que são muito simpáticos, mas não estão cá a trabalhar com as pessoas. (Cremilde, 54 anos)
>
> […] Nós, coletivamente, temos o dever e o direito de intervir na orientação das políticas educativas, mas à cabeça, dizem-nos logo que nós estamos imersos na realidade e não temos o distanciamento crítico para tal; têm que vir os outros de fora para dizer como é que a gente faz bem, mas não concordo. (Clara, 45 anos)
>
> […] Gosto do Ensino. É bom trabalhar com os jovens. Lamento é as mudanças que são feitas sem avaliar as anteriores, sem nos pedirem qualquer opinião e cada Ministro que entra faz uma alteração. As reformas são feitas não no interesse dos alunos, mas apenas guiadas por um espírito economicista. Por exemplo, retiraram a carga horária a muitas disciplinas do 12.º que tinham seis tempos, agora passaram a ter só três e o programa é o mesmo. Como é que eu faço? Ninguém nos perguntou se isto resultava, se era comportável. Outro exemplo: a Informática era muito importante e todas as turmas tinham Informática. Agora, porque se gasta dinheiro e é preciso professores, agora a Informática já se aprende fora da escola. A Educação é o futuro deste país e é demasiado importante para que ande ao sabor dos Orçamentos do Estado. (Florival, 62 anos)
>
> […] Se a escola tivesse mais autonomia, se calhar, enfim, olhava-se mais para as necessidades dos docentes, para a própria vivência da escola e tomar-se-iam talvez outras medidas que não seriam tão agressivas como aquelas que vêm do Ministério, que olha para as escolas e para os professores não como seres humanos, mas como números. (Dinarte, 45 anos)

A orientação das políticas educativas é alvo de desagrado por parte dos docentes, visto que o rumo seguido é visto como truculento, desumano, não permitindo que os mesmos se pronunciem por alegadamente lhes faltar distanciamento crítico. As mudanças implementadas são tidas como pouco produtivas, guiadas pelo espírito economicista e pelo experimentalismo.

6.3.1.2 A evolução do Eu profissional: maneiras de ser e de estar na profissão no contexto da globalização

Segundo Nóvoa (2000), a crise identitária dos professores tem ocasionado muitos debates ao longo dos últimos vinte anos e articula-se com a evolução que foi levando a uma separação entre o Eu pessoal e o Eu profissional. Deste modo, Nóvoa (2000: 16) salienta que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". É ainda um complexo "processo que necessita de tempo, que servirá para refazer identidades, acomodar inovações e para assimilar mudanças" (Nóvoa, 2000: 86), graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Percebemos pela voz de alguns entrevistados que a docência ainda é entendida como "dom ou vocação" enraizado na génese da profissão, encarando-a de forma afetiva, como referem estas professoras:

> [...] Quando comecei a dar aulas apaixonei-me por esta profissão. Fui sempre professora por opção e acho que por vocação. (Vilma, 30 anos) […] Eu comecei a trabalhar no ensino antes de acabar o curso. Sempre gostei de ser professora, é vocação, e não estou nada arrependida. (Alda, 56 anos) […] Eu gosto de ser professora. Ainda hoje, apesar dos pesares, continuo a gostar daquilo que faço, especialmente dar aulas e contribuir para a qualidade do ensino. E, às vezes, quando me sinto mesmo muito cansada e muito desmotivada por tudo o resto, eu entro na sala de aula e acho que isso tudo fica atrás da porta, embora a carreira já seja longa. (Piedade, 57 anos) […] Escolhi esta profissão por gostar desde pequena desta arte (Domitila, 53 anos). […] Sou professora por opção… e aconteceu com convição e com gosto durante muitos anos (Irlandina, 52 anos). Eu continuo a gostar de ser professora, porque eu adoro mesmo isto. Adoro prepar, dar aulas vivas e criativas, estar com os miúdos dá-me mesmo gosto (Gisela, 37 anos). Eu escolhi ser professora e, de facto, eu gosto imenso de ensinar e de estar com os jovens (Laurentina, 54 anos). Eu escolhi a profissão por vocação e não me revejo muito a fazer outra coisa (Gabriela, 41 anos). […] Eu tinha a ideia fixa de que queria ser professora, desde a minha infância. (Josélia, 43 anos)

Para Arroyo (2008) por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, presente no imaginário da sociedade em relação à imagem da profissão e à figura de professor, aquele continuará ligado à ideia de profecia, de professar doutrinas, de abraçar modos de vida, ideais, amor e dedicação. Durante muito tempo a docência não foi vista como um trabalho significativo devido às características de serviço social, não havendo exigência e preocupação em relação à formação, aos conhecimentos e recursos (qualquer um com alegada vocação poderia ser professor), nem em relação ao pagamento por este tipo de serviço, já que era maioritariamente exercido pelo género feminino. A docência ao ser vista dessa forma foi gerando uma atitude de abnegação, de aceitação de sacrifícios, como percorrer enormes distâncias para ir até à escola onde se

trabalha, padecer de problemas de saúde resultantes do exercício profissional, suscetível de renúncia à reivindicação dos direitos daqueles que a exercem, nomeadamente de melhores condições de trabalho. Neste sentido, alguns docentes ainda consideram que o mais importante é o seu contributo para a melhoria da qualidade do ensino e não tanto o salário como remuneração. Diz esta docente:

> […] Eu sempre achei que nós devíamos primeiro fazer um bom trabalho e depois exigir o aumento salarial. (…) Os privilégios que foram retirados aos professores e que pioraram as condições de trabalho não são motivo para deixar de trabalhar com afinco. (…) Eu não me preocupo nada com questões de salários, com questões de direitos, se tenho a Reforma depois, nada disso me preocupa. O que me preocupa mesmo é, penso cada vez mais, como é que eu vou aguentar com sanidade mental, num mundo que é tão insano, tantos mais anos. (Assunção, 45 anos)

Dá que pensar a afirmação supracitada, pois transparece que a vivência atual da profissão produz uma preocupação intensa com sintomas emocionais de incapacidade face ao futuro, que até se sobrepõem à importância de receber recompensa pelos sacrifícios que esta profissão hoje implica.

Na verdade, este trabalho requer níveis de desempenho, processos de avaliação e, sobretudo, qualificações específicas, não podendo ser desempenhado por quem não as tenha. A questão da profissionalidade docente é, portanto, recente e surge articulada com os debates sobre a qualidade da educação. Como afirma uma docente:

> […] "Criou-se a ideia, errada ou certa, não sei, mas criou-se a ideia de que qualquer um pode ser professor. Logicamente que nem qualquer um pode ser um bom professor". (Aurora, 45 anos).
> […] Sou técnica especializada (…) sou licenciada, mas até talvez possam existir escolas que aceitam pessoas com menos habilitações para lecionar a área técnica dos cursos profissionais. (Eliana, 31 anos)

Hoje não se admite essa ideia de docência só como vocação, pois os desafios são cada vez maiores para as escolas e docentes, a quem se requer capacidades e competências para trabalhar em cenários heterogéneos e com as novas gerações, cujos estilos de comunicação e de aprendizagem implicam esforços que fortaleçam o compromisso social e humano subjacente a esta profissão. O exercício da função docente também deve pressupor habilitações académicas que reforcem o perfil científico-pedagógico dos professores. Disto dão conta as opiniões dos docentes quanto às características exigidas aos professores, refletindo a sua noção do perfil que a profissão exige:

> […] O professor tem que ter uma grande inteligência emocional e tem que ter conhecimentos científicos. Mas uma pessoa que tenha uma base de inteligência emocional consegue dar a volta aos conhecimentos científicos, consegue conversar com os alunos, consegue compreender, por vezes ver um pouquinho para além daquilo que o aluno demonstra. (…) Temos que ter também, acho que nos dias de hoje, uma grande capacidade de resiliência, porque é-nos exigido muita coisa e temos mesmo que saber fechar a porta quando é para sair daqui, o que é muito difícil

porque nós lidamos com seres humanos, não lidamos com máquinas. (…) Temos que ter conhecimento da legislação, nós temos que estar minimamente informados. (Vilma, 30 anos)

[…] Um professor, além de ser conhecedor dos conteúdos que dá, da matéria, acho que deve ter uma forte componente pedagógica, social e deve ser um humanista, acima de tudo compreender as pessoas, o mundo porque, se não compreender, também não vai compreender os alunos. (Domitila, 53 anos)

[…] Um professor tem que ter bons conhecimentos da matéria que está a lecionar; tem que ter gosto; tem que ser um bom comunicador, isso é fundamental. Também tem que se saber colocar às vezes no papel do aluno. (...) Tem que ser organizado, tem que procurar melhorar e ver que aulas poderão interessar mais aos alunos e estar atualizado. (Eva, 30 anos)

[…] O professor, além de saber ensinar, portanto, de ter as competências pedagógicas, há depois competências pessoais, que têm a ver com a personalidade: a firmeza, a força, a resistência, a robustez psicológica, o saber e a sabedoria para agir no momento certo, com a atitude certa. Isso é uma coisa que muitas vezes nos falta e que se aprende também, mas há pessoas que nunca aprendem porque as suas personalidades são muito "nublosas" e nós vemos isso quando há turmas problemáticas, que até se portam relativamente bem com alguns professores e com outros é o descalabro. (Clara, 45 anos)

[…] Essencialmente, o grande desafio, o difícil é "mantê-los sentados", aqui é no sentido de manter os alunos motivados, do nosso lado, que é o lado do conhecimento, do saber. Por mais que o professor aconselhe, hoje isso não existe muito. A cultura do dinheiro fácil é um grande entrave para a cultura do saber, para a cultura do querer aprender, do querer ir mais além. Eles continuam agarrados ao facilitismo das coisas, estudar é uma coisa que dá trabalho, que cansa, que exige de nós e eles não estão com muita paciência para isso. (Irlandina, 52 anos)

[…] O professor deve ser muito exigente, estar cientificamente preparado e procurar atualizar-se; mostrar aos alunos que o trabalho tem que ser valorizado; deve ser o mais possível imparcial no momento da avaliação; enfim, ter algum sentido de humor e ser honesto. (Assunção, 45 anos)

[…] O professor, antes de tudo, deve ser profissional, gostar daquilo que faz e ser compreensivo, mas se não souber impor regras não consegue vencer neste mundo de crianças que, neste momento, são muito mais ativas. (Gisela, 37 anos)

[…] É fundamental gostar da profissão, ter motivação, falar de peito aceso, que é isso que eu estou a ter menos agora. Não se preparam aulas em cima do joelho. Um professor que não trabalhe em casa não consegue ser um bom professor nem impor respeito. (Alda, 56 anos)

[…] Pela exigência atual, o professor tem de ter disponibilidade. Depois, profissionalismo, sentido de justiça, responsabilidade e honestidade. (Dinarte, 45 anos)

[…] Ser professor é estar a dar sempre alguma coisa mais aos outros, não é só ensinar, é ajudar o outro que está doente, que tem problemas, é estar cá totalmente disponível para uma série de coisas. (Cremilde, 54 anos)

[…] O professor deve ter capacidade de saber cativar, mas impor respeito ao mesmo tempo, e essa parte eu confesso que ainda estou a treinar, porque acho que é difícil impor ali um limite. Depois saber transmitir os conhecimentos, mas também ter boa relação com os alunos é importante. (Erica, 34 anos)

[…] O professor tem de ter um espírito de estar sempre a aprender e nós aprendemos muito também com os alunos. Temos que ter essa flexibilidade para nos estar sempre a atualizar para podermos lidar com as novas gerações. (Joel, 42 anos)

[…] O professor tem que ser uma pessoa que esteja na profissão exatamente porque gosta daquilo que faz e, como tal, tem que ter quase que 100% de disponibilidade para o que está a fazer. (Margarete, 54 anos)

[…] Quando eu iniciei a minha atividade, ainda estávamos no tempo do *magister dixit*: o professor era a fonte do saber, incontestável, que impunha a sua autoridade dentro da sala de aula, as aulas eram expositivas e isto veio evoluindo pouco a pouco e hoje o professor tem um papel muito

diferente. Hoje ele é basicamente um recurso. Tem de ter uma certa dose de tolerância, mas saber impor a autoridade. Dar-lhes ferramentas e ensiná-los a aprender. (Florival, 62 anos)
[…] Hoje em dia todos os Professores dão o seu máximo e entregam-se totalmente à sua profissão. Essa é a sua maior competência, a par da competência científica e tecnológica. Para além disso, face à realidade do sistema e das escolas, há uma competência que cada vez mais lhes é exigida: a de sobrevivência. (Gabriela, 41 anos)
[…] Um professor tem de estar motivado para dar aulas. Como é óbvio, isso tem condicionantes internos e externos: o interno é a força de vontade para encarar os problemas como desafios; o externo é o facto de termos burocracias e de não existir realmente a libertação das pessoas para realizarem tarefas que ajudem nessa motivação. (Eliana, 31 anos)
[…] Um professor deve ser um bom educador, deve saber lidar com as diferentes atitudes dos alunos face à escola, pois eles querem facilitismo, portanto, querem ter boas notas sem trabalho; e com todas as situações que lhes são colocadas face a estas mudanças que se têm verificado ao longo destes últimos anos. Em termos pedagógicos, nós hoje temos que estar preparados para dar tudo, portanto temos que andar em constante formação e atualização. (Alzira, 50 anos)

As lógicas discursivas profissionais que podemos apreender nestes extratos revelam uma visão social e humanista da profissão, que coloca a pedagogia e a ética no centro da ação profissional. Assim, os professores reconhecem-se como atores sociais que devem ter competências científicas e pedagógicas (conhecimentos atualizados, capacidade de liderança do processo de ensino-aprendizagem, capacidade relacional e de comunicação, estar motivado e saber motivar, ser organizado e responsável, ser imparcial na avaliação, etc.); e ainda, competências éticas e sociais (saber educar e transmitir valores positivos, ser tolerante, honesto, justo, formar cidadãos interventivos, etc.).

Contudo, os professores destacam também as competências pessoais necessárias ao exercício da profissão, que passam por ter um perfil psicológico robusto, com estas características: inteligência emocional, resiliência, firmeza, disponibilidade, flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de sobrevivência. Todas estas características são imanentes ao perfil do empreendedor, compatível com a visão empresarial/gerencialista da educação e da profissão docente instituída nas escolas públicas pelo Estado, por via das políticas neoliberais, que encaram os professores como recursos eficientes. No entanto, isto não deixa de ser anacrónico no caso dos professores, pois destoa dos usos desta visão em que se deve recompensar quem exerce profissões que exigem tais competências. Isso não se verifica.

No fundo às múltiplas maneiras de ser e estar na profissão dos docentes subjazem lógicas discursivas e de ação profissional que contrastam com as lógicas discursivas e de ação oficial, refletindo formas diferentes de encarar a escola, isto é, para os professores a escola deve promover, enquanto comunidade, a educação para a cidadania, para o Estado, a escola deve formar para o mercado, enquanto empresa. Esta divergência

poderá constituir mais um motivo para a indesejável separação do eu profissional e do eu pessoal, que sustenta a crise de identidade.

6.3.1.3 Como é que os professores encaram a evolução da sua profissão?

A partir das afirmações dos docentes sobre as suas carreiras profissionais, desde que começaram nesta atividade até ao momento presente podemos subentender que, aos seus olhos, a evolução da profissão docente tem sido marcada por alguns fatores percecionados como positivos, como melhor profissionalização, e outros negativos, relacionados com as políticas educativas/mudanças sistémicas, com a perda de fatores ligados à visão social da profissão, como a autonomia, a criatividade, com o reforço do controlo e com o envelhecimento da classe docente. É notório o sentimento de que a profissão absorve muito mais os docentes, impondo-lhes a ultrapassagem de obstáculos com grande capacidade de adaptação e resiliência, sendo a colaboração entre pares algo importante para ajudar a enfrentar os problemas inerentes à intensificação do trabalho. A propósito de aspetos positivos da profissão, dizem os docentes:

> […] Acho que a profissão tem evoluído, tem dado mais porque, realmente, estamos numa sociedade em transformação. As pessoas estão cada vez mais carenciadas a nível afetivo, pessoal e social. Eu não estou a falar só de dinheiro; eu estou a falar mesmo do stress, da pressão. Acho que a nossa profissão acompanha esse ritmo da sociedade porque vem tudo aqui parar, não é? Estamos abertos à comunidade escolar. (Vilma, 30 anos)
>
> […] Nesta profissão não sei se há evolução, se há regressão. Nuns aspectos evoluímos, noutros regredimos. Houve evolução nos métodos de ensino nos materiais de apoio, sou uma apologista das TIC e gosto de tudo isso. Onde eu estou a notar mais regressão ultimamente é no empenho dos alunos e no entusiasmo. (Alda, 56 anos)
>
> […] Eu tento ter autonomia porque acho que é importante, embora eu ache [às vezes posso compreender, mas não concordo], que há uma tentativa de controlar tudo aquilo que é feito, ver se a pessoa se afastou um bocadinho disto ou daquilo e tal. Acho que não há muito espaço para a criatividade. Acho que se liga muito ao papelinho, se o papelinho tem este símbolo, se tem o outro. As pessoas têm que trabalhar todas de forma homogénea. (Domitila, 53 anos)
>
> […] Andamos a fazer o que nos mandam. Reunimos quando querem, fazemos os papéis que nos pedem. Não. Isso aí somos completamente controladas e fazemos o que nos mandam. Só dentro da sala de aula é que temos autonomia. (Clara, 45 anos)
>
> […] O meu nível de satisfação já foi melhor. Eu continuo a gostar, divirto-me enquanto dou aulas. A idade também começa a pesar e todo esse ambiente, a nível da carga horária, dos comportamentos dos alunos, cansa-me. O envelhecimento da classe é preocupante. (Margarete, 54 anos)
>
> […] A profissão, em si, está mais profissionalizada. (…) Em termos profissionais, acho que as coisas evoluíram positivamente porque há mais responsabilização, há mais trabalho de equipa nas escolas, coisa que não havia, cada um trabalhava por si. (…) Hoje em dia acho que se atua mais nas escolas nos vários níveis, até porque há esta imposição das metas que valem o que valem, porque nós trabalhamos com pessoas, não trabalhamos com processos e com papéis. Estabeleceu-se como meta melhorar o sucesso escolar, o êxito, mas isso é apenas uma nuvem, porque tudo depende do capital humano que recebemos. Hoje em dia, pela questão dos exames

nacionais, pela questão do trabalho de equipa, há uma co-responsabilização muito maior. Portanto, eu acho que melhorou muito na perspetiva da qualidade do trabalho que fazemos; piorou muito nas condições que nós temos para fazer esse trabalho. Em termos do que é ser professor… eu não acho que tenha melhorado muito a nossa imagem na Opinião Pública. (Clara, 45 anos)

A profissão docente tem acompanhado as transformações da sociedade, através da adoção de novos métodos de ensino, de práticas inovadoras assentes no trabalho de equipa, no diálogo com a comunidade escolar, de uma abertura às exigências impostas pela democratização do ensino, pela dinâmica do sucesso escolar e pelo recurso às novas tecnologias. Há um grande empenho na qualidade do serviço prestado, há mais co-responsabilização e uma clara aposta no profissionalismo. Porém, nas condições para realizar o trabalho sustentado nos valores de uma nova profissionalidade, inerentes à "cidade de projetos" em que a escola vive, estão patentes obstáculos ao sentimento de realização profissional, relacionados com a visão gerencialista da profissão, conforme denotam estas declarações:

[...] O que é que eu noto na evolução desta profissão? Então é assim: relativamente aos alunos, ao saber estar dos alunos, eram muito diferentes de agora: eles respeitavam o professor, eles não levantavam a voz ao professor, eles obedeciam ao professor. Ultimamente, nos últimos anos não se verifica isso: os alunos não respeitam o professor, os alunos empertigam-se contra o professor, respondem mal ao professor; hoje em dia não são alunos humildes, são alunos que acham que têm todos os direitos e não têm deveres nenhuns e antigamente, quando eu iniciei, não: os meninos sabiam estar no seu lugar. (…) No início da profissão nós tínhamos tempo para preparar as coisas calmamente, preparar as aulas como deve ser. Agora não temos tempo porque temos sempre mais uma ficha para preencher, temos sempre mais uma uma participação de ocorrência para fazer, temos sempre "N" coisas para fazer que não têm a ver praticamente com a atividade letiva. E isso rouba-nos tempo à atividade letiva. (…) Portanto, a profissão que eu sempre pensei que gostaria e que sempre pensei que era assim uma coisa que eu iria gostar até ao fim está-me a deixar desiludida. Está! Neste momento, está! (Amélia, 53 anos)

[…] É uma profissão que está cada vez menos bem vista, já não me realiza tanto, eu própria já não olho para a profissão com o mesmo olhar que me levou a tomar aquela decisão: "Ok, eu quero ser isto". (…) Nunca fomos bem remunerados, todos nós sabemos isso, mas tínhamos alguma dignidade, éramos bem aceites na Sociedade, pronto, havia algum prestígio e isso também é bom, é positivo, ajuda. Hoje nós não temos rigorosamente nada disso, não é? (…) Temos superiores nossos que falam de nós como se nós não fizéssemos nada, como se o nosso trabalho não tivesse valor absolutamente nenhum. (Irlandina, 52 anos)

[…] Na nossa profissão é assim: nós somos verdadeiramente escravos. Não há profissão nenhuma em que tu, para trabalhar, tenhas que comprar o teu material pessoal. O Ministério nunca nos deu uma *pen*, nunca nos deu um computador, nunca nos deu rigorosamente nada para nós trabalharmos. Eu acho que os médicos não andam a comprar os materiais com que operam os doentes, por exemplo. Porque é que eu sou obrigada a ter *Net* em casa? É-me descontado no ordenado? Nunca ninguém me deu nada. Portanto, essa parte está extremamente mal. (Domitila, 53 anos)

[…] Esta profissão tornou-se demasiado burocrática. Imensas reuniões, papéis para preencher, cada vez temos mais casos de indisciplina (os telemóveis vieram prejudicar imenso as salas de aula), cada vez temos mais turmas, mais alunos, mais trabalho e menos tempo para preparar as aulas, pronto. Eu sinto que há muito desgaste. Eu que sou nova já estou desgastada e vejo os

colegas mais velhos extremamente exaustos e insatisfeitos, até porque os salários hoje em dia levaram um corte significativo e isso também tem influência na carreira. (Eva, 30 anos).
[…] Presentemente é muito cansativa esta profissão, pelo muito tempo que passamos na escola e pelos alunos em si que também são muito mais cansativos do que eram há uns anos. (Margarete, 54 anos)
[…] É uma profissão cada vez mais difícil. É, é muito difícil mesmo, porque se tem que lidar com pessoas. As pessoas são imprevisíveis e, hoje em dia, pelos vistos, imprevisibilidade há muita, nas relações entre professor/professor não digo tanto, mas professor/aluno, sim. Isto está complicado. Confesso que desde que entraram os Cursos Profissionais mudou um bocado a minha perceção da profissão. Degradou-se bastante a minha ideia da escola e a minha motivação. Devia dar-se mais seriedade ao Ensino Profissional. O comportamento dos alunos tem tido uma degradação muito grande. É frustrante trabalhar tanto para alunos que não valorizam nada. (Lorena, 47 anos)
[…] Tem havido grandes alterações no exercício da profissão, pois as atitudes e comportamentos dos alunos mudaram muito em termos de interesse pela escola e na sala de aula. (Alzira, 50 anos)

Os professores sentem que há um aumento da desconfiança da parte do Estado e da sociedade relativamente a si próprios, tendo pouco tempo para se dedicarem à parte fundamental da sua atividade, que é a lecionação e a preparação adequada de tudo o que esse ato implica, hoje açambarcada por tarefas burocráticas que desgastam e desmotivam, obrigando a passar mais tempo na escola, numa espécie de nova escravatura. Além disso, o exercício da profissão tornou-se mais difícil, porque a educação dos alunos é insuficiente para que os professores se sintam respeitados, o que alías é reforçado pela ideia instituída socialmente de que se trata de uma profissão "pouco pesada". No entanto, são também apontados outros fatores que afetam a realização profissional e que causam frustração, conforme dizem estes docentes:

[…] Se calhar, se fosse noutra altura, provavelmente não enveredaria por esta profissão, porque inicialmente fazia as coisas com mais gosto, com mais motivação, sentia que o trabalho era recompensado, sabia que as pessoas que trabalhavam comigo atendiam e reconheciam esse desempenho e atualmente há um maior distanciamento, uma maior frieza, maior desencanto a nível geral na escola. (Dinarte, 45 anos)
[…] A profissão tem vindo a piorar no sentido da estabilidade. Eu, nos meus primeiros anos, conseguia estar mais estável em termos profissionais, dois anos fui colocada dia um de Setembro e o contrato era até trinta e um de Agosto e, entretanto, nos últimos anos, isso nunca me tem acontecido. (Erica, 34 anos)
[…] Ao longo da minha já longa vida profissional tem havido, de facto, períodos de instabilidade no sistema, mas atualmente eu acho que isso se verifica muito mais, refletindo-se na nossa vida diária, na prestação, no desempenho na sala de aula e de um modo muito negativo. (Laurentina, 54 anos)
[…] A evolução da profissão é uma frustração. Enganaram-me completamente. Se eu soubesse o que sei hoje, se calhar não tinha vindo para aqui. Aliás, a nossa carreira tinha vinte e nove anos quando eu entrei para cá, acho eu. Hoje tem uns cinquenta. Aí diz tudo. Para já não falarmos nos cortes e na degradação da qualidade. Hoje eu não tenho tempo para os alunos praticamente nenhum. Hoje eu não conheço os alunos, não dá para conversar com eles. Isto é uma corrida louca contra o tempo. Sempre papéis a preencher, sempre coisas a fazer. (Joel, 42 anos)

Alguns professores assumem que se no início da sua carreira soubessem a evolução dos acontecimentos não teriam escolhido esta profissão, indicando como principais fatores de desencanto a instabilidade profissional e as alterações da carreira, que impedem a progressão aos escalões mais elevados, gerando estagnação salarial, ausência de recompensas, o excesso de tarefas e falta de reconhecimento. Os professores sentem-se como escravos do sistema, tendo que pagar materiais, deslocações para puderem trabalhar e terem sem tempo para a família. É ainda destacado o adiamento da idade de reforma como fator impeditivo da renovação geracional, sendo que todos os professores estão sobrecarregados, visto que ter mais idade não é um aspeto tido em consideração na atribuição de tarefas, tal como expressam estes docentes:

> […] Em certos aspetos da atividade docente houve a tentativa de tentar exigir mais, mas neste momento passámos do oito para o oitenta. Quer dizer, enquanto que, antigamente, o professor no topo da carreira tinha doze horas letivas, agora tem vinte e duas, mais três de estabelecimento, o que é desumano porque é um professor com sessenta ou sessenta e cinco anos. É impossível um professor com essa idade continuar na sala de aula, em cargos, com uma sobrecarga horária tão grande. É extremamente desgastante; uma pessoa está completamente gasta a nível mental para trabalhar com turmas, como temos atualmente, tantas horas e por isso é que professores de grande qualidade não aguentam e saem do sistema. Portanto, isso está muito mau a nível de direitos. (Laurentina, 54 anos)
>
> […] Ao longo dos anos, não está a ser valorizado o desgaste da profissão em relação à nossa idade. Toda a vida escolar exige cada vez mais de nós e cada vez mais nos vão tirando a possibilidade de ficarmos não tão sobrecarregados à medida que a idade avança. A redução do horário deixou de existir, a idade da reforma aumentou e isso tem que ser ponderado na balança porque nós não somos de ferro. Nós não temos alunos como os de há dez anos. Nós temos alunos muito mal formados, muito mal-educados, a escola acaba sempre por ser o escape dos problemas da família. (Gabriela, 41 anos)
>
> […] Existem cada vez mais professores que estão na escola pelo critério da antiguidade e da efetividade, que se calhar até poderiam estar já a fazer outras tarefas. Poderíamos dar a possibilidade de outras pessoas evoluírem e de entrarem na carreira e isso não se está a realizar realmente. O envelhecimento da classe é um aspeto que deveria preocupar os políticos, pois é necessário renovar o corpo docente. (Eliana, 31 anos)

6.3.2 Uma profissão em sofrimento: o Eu pessoal/profissional e a crise de identidade

De facto, como já referimos atrás, o Eu profissional dos docentes está sob a desconfiança política e social, pelo que a forma como os professores se vêm no exercício da sua função reflete as dificuldades de a desempenhar e o mal-estar/sofrimento (fragilidade ontológica) que os atinge, diminuindo-lhes a autoestima, porque está em causa a sua honra e dignidade. Vejamos estas declarações dos professores:

[…] Ser professor é duro. Eu mudava de profissão. Há vinte e três anos não diria isso, porque era um prazer ir para a escola e era um prazer ficar na escola e era um prazer estar na escola. Agora não. Agora é uma dor de barriga no dia anterior, é um *stress* durante o dia, é dormir mal, é ter pesadelos, é não saber o que é que se vai enfrentar, que turmas se vão ter, se se vão portar bem, se se vão portar mal, que chatices é que vais ter hoje e acho que ninguém gosta de viver neste *stress.* (Aurora, 45 anos)

[…] Ser professor hoje é sofrer, é um sacerdócio. A maior dificuldade é conciliar escola e família e pôr o trabalho à frente da família muitas vezes é duro. Pede-se muita justificação ao professor, nunca se pede justificação ao aluno. É a pressão dos resultados, é o desinteresse dos alunos. Depois estamos a acabar uma reforma, vamos começar outra, adaptar-nos e nunca mais acabamos com isto. (Alda, 56 anos)

[…] Ser professor hoje é muito difícil, *muito* difícil! A pessoa tem que *engolir muitos sapos* – como se costuma dizer –, *fazer das tripas coração* para conseguir fazer com que os alunos tenham alguma motivação e gostem de andar na escola; mas eles verbalizam que não gostam muito de andar na escola, andam aqui porque são obrigados a andar, até aos dezoito anos, não é? Por isso, muitos deles andam completamente desmotivados e só contribuem para a indisciplina. E isso afeta-me porque não era assim que eu idealizava ser professora. O que eu idealizava era conseguir formar um aluno no seu todo e, neste momento, não conseguimos, porque os alunos não querem, os alunos não deixam. Eu, pelos menos, sinto-me muito infeliz, muito desgastada – esse é o termo –, com a atitude dos miúdos. (Amélia, 53 anos).

[…] É muito, muito difícil ser professor hoje, nós temos que ser multifacetados. É verdade! Nós somos *pau para toda a colher*. Nós somos muito fortes. Nós conseguimos dar atenção aos pais, aos filhos, aos colegas, aos alunos. (…) Nós temos que saber de tudo um pouco. Temos que ter conhecimento científico, ter grande flexibilidade para saber: fazer tudo, resolver tudo, falar com toda a gente, falar, lidar com vários colegas e com os seus feitios, com os alunos, com os assistentes operacionais, com as direções das escolas, tratar dos assuntos, preencher os papéis e conhecer a legislação. Não é só o ler por ler, é o interpretar, é o resolver, é o preencher. Temos que ser perspicazes, para além da capacidade de resiliência. Acho que exigem muito, muito de um professor hoje em dia. […] É muito, muito difícil ser professor! Eu tenho muita força interior, muito francamente, muita força interior. Já houve momentos muito difíceis…eu já tive uma depressão… e foi daí o renascer, a tal construção da inteligência emocional. (Vilma, 30 anos)

[…] A profissão de professor é hoje mais difícil, tem mais desafios, é mais complicada, é mais desmotivante. Portanto, o facto de não haver uma descriminação positiva – não é? –, de não haver uma compensação, digamos, para tudo aquilo que nós fazemos na escola e que, enfim, não é valorizado por nada, nem por ninguém. Os alunos permitem-se reduzir-nos à ínfima espécie sempre que podem; os pais também não são nada compreensivos, nós somos o inimigo a abater; ao nível dos nossos dirigentes, também têm uma política educativa a implementar e têm que a fazer cumprir. (Piedade, 57 anos)

[…] Ser professor hoje é muito mais difícil do que era há uns dez ou vinte anos. Profissionalmente nota-se uma diferença abismal ao nível da exigência, da burocracia, da falta de apoio das estruturas diretivas. Vê-se que há um maior distanciamento entre os colegas, os cargos são atribuídos não tendo em conta a exigência e a falta de tempo para os desempenhar e, portanto, nota-se que muitas coisas são feitas à pressa. (Dinarte, 45 anos)

[…] Vivemos num stress permanente e eu agora, que estou no fim da vida profissional, sinto mais stress do que quando estava a meio da carreira dadas as constantes mudanças; e era urgente que alguém parasse para pensar: dar aos professores as tarefas que são dos professores e entregar a outras entidades tarefas burocráticas e deixarem-nos trabalhar calmamente com os alunos que é a nossa função. (Florival, 62 anos)

[…] Ser professor hoje é como foi sempre, foi sempre difícil. Eu acho que sempre houve turmas difíceis. O que acontece hoje é que há uma descredibilização do professor e depois essa imagem

negativa do professor passou para a sociedade, o que faz com que o professor seja posto em causa sistematicamente por alunos, pelos pais…(Cremilde, 54 anos)

[…] A escola pública tem muito bons profissionais, mas que também estão cada vez mais a ficar saturados, muitas vezes têm que adaptar-se a tudo para poderem chegar ao final do ano e sobreviver. Ser professor na escola pública é difícil, pois ela está a degradar-se, é cada vez pior. Tem a ver com alunos que vêm para aqui que são desmotivados, mais indisciplinados, com uma heterogeneidade muito grande, alunos que se calhar são de famílias mais desfavorecidas que não valorizam a escola. Tem a ver com pais que já por sua vez também não gostaram da escola e passam essa imagem aos filhos. Tem a ver com a insatisfação dos professores, que vão perdendo forças porque têm 30 alunos à sua frente e é impossível atender a todos. (…) Acho que nós temos tido um grande trabalho no desenvolvimento do raciocínio dos miúdos; de facto, se eles soubessem aproveitar, teriam grandes facilidades, mas a escola está cada vez mais afastada da realidade deles. Não sei explicar, eu muitas vezes penso: "O que é que a escola tem para competir, que possa de facto oferecer aos miúdos o que eles gostem?". (Assunção, 45 anos)

[…] É extremamente difícil ser professor hoje. O professor não é um missionário que vive apenas para se dedicar a uma causa e atualmente é isso que é exigido do professor: que viva quase única e exclusivamente para o trabalho. Nós confrontamo-nos com a falta de tempo para a família, que precisa de apoio, de dedicação. O professor é um ser humano! Até eu chegar à Reforma, de certeza absoluta que as coisas não vão evoluir de maneira favorável para que eu volte a sentir a alegria de ser professora. (Laurentina, 54 anos)

[…] O professor é quase um missionário, hoje em dia. Os professores e os que eu conheço daqui fazem tudo e fazem bem. Não rejeitam o trabalho. Dão sempre o seu melhor. Mas não trabalham "das 9 às 5", com horário fixo. É a toda a hora. (Lorena, 47 anos)

[…] Ser professor hoje é realmente o maior desafio, porque cada vez mais existem turmas mais heterogéneas, em que os alunos têm diferentes níveis de motivação e ritmos de aprendizagem. O papel do professor passa até mais por trabalhar essas diferenças do que propriamente transmitir conhecimento. Tem que se arranjar ali uma estrutura de diálogo e de abertura e, se calhar, abordar vários temas do dia a dia, do aluno, da família, da sociedade para se conseguir passar algum conhecimento técnico. (Eliana, 31 anos)

No contexto da globalização *ser professor da contemporaneidade* (Morgado, 2007:63), pressupõe características que se relacionam com a nova profissionalidade, subjacente à regulação transnacional/nacional da educação e às lógicas de ação/discursivas oficiais, cujos princípios passam pela "nova" gestão pública centrada na qualidade, eficácia e eficiência, pela prestação de contas suportada na responsabilização individual e pela performatividade docente ligada à meritocracia.

Estes extratos revelam a ideia do quão difícil é ser professor hoje, devido aos desafios com que se defrontam os docentes, que os obrigam a ser multifacetados e a viver sob stress, com mal-estar físico e emocional, sendo especialmente ocasionados pela degradação da escola pública, pela descredibilização, por condições de trabalho desfavoráveis, pela alteração do perfil dos alunos (menos recetivos às exigências da escola e com atitudes mais displicentes e indisciplinadas), pelo afastamento da escola da realidade dos alunos, pela diversidade de atores educativos e sociais com quem o professor tem de contactar para resolver as mais diversas questões profissionais, pela dificuldade em conciliar a atividade profissional e a vida familiar.

Os professores constatam que lhes é exigido que vivam quase exclusivamente para o trabalho, como se fossem missionários, tendo de corresponder às exigências da *nova profissionalidade,* mas sentem que lhes falta o apoio por parte dos órgãos superiores, das estruturas diretivas das escolas, estando saturados e em modo de sobrevivência. Por isso, consideram que não são compreendidos, nem recompensados no plano social, político e económico, não se sentindo realizados profissionalmente.

Em linha com estes dados, faz sentido mencionar a notícia de 2/2/2016, do jornal "Público", sobre um estudo do ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada), envolvendo cerca de mil professores do 2º e 3º ciclo e do ensino Secundário, ao longo de três anos (entre 2010 e 2013), que "revelou que 30% dos docentes estavam em *burnout*, ou seja, exaustos emocionalmente e sem qualquer sentimento de realização profissional." A coordenadora do estudo, Ivone Patrão, chama a atenção para o facto de que a maior parte destes docentes trabalha no ensino secundário, têm vínculo à função pública e a sua média de idades ronda os 49 anos. O estudo indica também que 20 a 25% dos docentes sofre de stress, ansiedade e depressão. É o que confirma este testemunho de um docente:

> […] O nosso trabalho é stressante, asfixiante e muito dele feito fora da nossa carga horária e muito à custa dos nossos tempos livres. Eu também preciso de tempo para mim! Já me aconteceu ter aulas e ter reuniões e já me aconteceu eu sair daqui de reuniões às dez da noite, tendo entrado às oito e meia da manhã ao serviço. Chego a casa vou jantar e ainda tenho de ir preparar aulas para o dia seguinte. O stress não é bom para ninguém. E não é por mero acaso que é a profissão onde se está mais a procurar ajuda psicológica, a tomar antidepressivos e calmantes, porque está a ser extremamente desgastante e pressionante. E depois ainda temos outra coisa: muitos de nós trabalham longe da família, longe do lar, há pessoas que perdem muito tempo nas viagens e que vêm de muito longe todos os dias a conduzir e isso também é desgastante. (Florival, 62 anos)

Ora, a forma como os professores pensam, atuam e representam a sua atividade e as suas condições pessoais/laborais tem uma extrema importância para a inovação e renovação de práticas educacionais, pelo que não é possível alcançar sucesso nas reformas educativas sem promover a autoimagem, a autoestima, a motivação e perspetivas de um futuro profissional dignificante. Porém, a identidade profissional dos docentes está ferida, como se depreende das seguintes afirmações:

> […] Todas as mudanças que têm acontecido afetam a identidade dos docentes! De que modo? Do modo que não temos identidade. Portanto, nós somos todos basicamente iguais: temos que cumprir um horário, temos que cumprir conteúdos e é essa a nossa função. Somos meros reprodutores de conteúdos e é isso que todos temos que fazer. Temos que ir todos no mesmo ponto, os testes têm que ser todos iguais, as planificações têm que ser iguais, os nossos procedimentos têm que ser iguais. Portanto, estamos a ser, como eu disse já anteriormente, completamente formatados; não há diferenças. (…) Poucos de nós têm alguma autoestima. É mais uma baixa autoestima do que propriamente uma estima positiva. Andamos todos

desgastados, todos cansados, todos frustrados. Não há boa autoestima entre os professores. São raros os professores que se sentem confortáveis na escola. [...] O sistema educativo é muito centralizado, muito burocrático, onde não há lugar à criatividade, não há lugar à imaginação, não há lugar à individualidade. E, portanto, aquilo que se quer mesmo é formatar os alunos, uns todos iguais aos outros, e os professores a mesma coisa. Todos uns iguais aos outros a fazer todos rigorosamente a mesma coisa da mesma maneira. (…) Os docentes não têm liberdade nenhuma no seu trabalho dentro da escola. Liberdade? Nenhuma! Nenhuma! (Aurora, 45 anos)

[…] Acho que agora o que se faz é papéis e não há uma atuação, e toda a gente se demite; não é toda a gente, mas coletivamente demitimo-nos de marcar posição, de fazer a diferença e fazer mais alguma coisa que os papéis. Discordo. Acho que se trouxe para a escola muitas responsabilidades que não deviam ser só da escola, nomeadamente na área dos problemas sociais. De repente a escola está obrigada a fazer tudo e a ser tudo e os professores sentem-se esmagados pelas transformações a acontecer. (Clara, 45 anos)

[…] Eu até vou dizer uma coisa: eu às vezes, quando vou ao médico, chego lá e eles pedem a profissão, eu já digo baixinho: "Professora", porque acho que as pessoas olham para nós assim como se a função não fosse de valor. (Irlandina, 52 anos)

[…] Sinto que sou uma pessoa explorada, desrespeitada, muitas vezes humilhada e sinto-me triste. (Laurentina, 54 anos)

[…] O professor é um funcionário público como todos os outros. Não é *o* "Professor" como já, em tempos, foi. (Eliana, 31 anos)

[…] O professor antigamente tinha autoridade perante determinadas situações que pudessem ocorrer. Essa autoridade foi muito reduzida e isso contribuiu para ferir a dignidade do professor. Por exemplo, há situações caricatas de alunos que não obedecem à ordem de saída da sala dada pelo professor, que destratam os professores. Os pais deviam pagar multas ao Estado pelo mau comportamento dos filhos na escola, talvez assim se impusesse um limite a esta falta de respeito. (Alzira, 50 anos)

[…] Hoje, ser professor é quase ser, até me custa usar a palavra, uma espécie de máquina ou robot. Nós temos cada vez mais alunos, mais turmas e mais níveis. (Josélia, 43 anos)

De facto, sendo a construção da identidade um fenómeno tão complexo, é particularmente preocupante que o atual enquadramento da profissão docente, marcado por inúmeras mudanças, pela transferência de muito do que é importante para a sociedade para a alçada da escola -, potencie a crise de identidade dos docentes, fazendo-os sentir-se esmagados e acometidos pelas responsabilidades que enfrentam, pela desautorização a que os sujeitaram, e até, paradoxalmente, envergonhados ao dizerem que exercem esta profissão.

Segundo Esteve (1995), há algumas transformações do sistema escolar que afetam de sobremaneira o trabalho dos docentes e promovem a sua crise de identidade: o professor enfrenta mais exigências e responsabilidades educativas, não podendo reduzir a sua função apenas ao domínio do conteúdo a ser ensinado em sala de aula; há um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização, decorrente do processo de evolução social da família e da mulher; as novas tecnologias obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos, modificando o seu papel tradicional; não existe mais um consenso social sobre os

objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar, pois as sociedades são multiculturais; há uma mudança de expectativas em relação ao sistema educativo massificado, menos valorizado socialmente por não assegurar a promoção do *status* social e as compensações económicas dos desfavorecidos; os professores e a escola perdem o apoio social, enfrentando a defesa incondicional dos alunos perante situações de conflito; os professores do secundário ganham mal apesar de terem formação universitária, sendo menos valorizados socialmente que outros profissionais; as mudanças dos currículos obrigam os professores a uma constante atualização científica e pedagógica; as condições de trabalho e os recursos materiais não acompanham a intensificação do trabalho docente; os alunos têm todos os direitos sobre os professores e estes só têm deveres; o professor está sobrecarregado de trabalho e impossibilitado de definir e delimitar as suas funções.

Entre os motivos do mal-estar docente, de sofrimento e de elevados índices de desgaste, que atingem cada vez mais cedo os docentes, destacam-se aspetos inerentes à visão gerencialista da profissão além da desconfiança e do reforço do controlo, a saber: o alargamento de funções, as múltiplas tarefas burocráticas que lhes estão atribuídas, muitas delas inadequadas ao conteúdo funcional da profissão, refletindo a intensificação do trabalho; a funcionarização, que gera conformação e subordinação às hierarquias, como verificamos nestas afirmações:

> […] Com o aumento da carga letiva, com a extinção das reduções por Secundário, com as componentes não letivas que são marcadas, o tempo de estabelecimento, tudo isso tem sido uma machadada total, portanto, nós cada vez mais somos tarefeiros: tarefa aqui cumprida das nove às dez, tarefa acolá. Andamos sempre a saltitar e parece uma esquizofrenia [que é mesmo assim] e depois muita papelada sempre, porque ali tens uns papéis para fazer, ali tens outros e, nesse aspeto, piorou mesmo muito. Os políticos, muitas vezes, tratam-nos como meros robots, meros executantes de ordens e de diretrizes e leis. Uma pessoa sente-se fragmentada, controlada às horas e sobra-nos [toda a gente se queixa disto; é um lugar comum, mas é verdade], pouco tempo para nós prepararmos as nossas próprias aulas e personalizarmos o nosso trabalho pedagógico. (Clara, 45 anos)
>
> […] Exige-se ao professor que ele ocupe vários papéis em simultâneo para os quais não está preparado. É psicólogo ou psiquiatra, é professor, é educador, é amigo, é um profissional que lida com a multiculturalidade e as necessidades especiais, é assistente social, é um auxiliar que muitas vezes faz determinadas coisas que se calhar não deveria fazer. Deveria haver mais técnicos nas escolas para ajudar a resolver as situações problemáticas, porque tudo recai sobre o professor. (Dinarte, 45 anos)
>
> […] O sistema propicia realmente uma maior responsabilização do professor do que do aluno. Acho que pedem demasiado aos professores: pedem assiduidade, pedem pontualidade, pedem cumprimento de prazos…, enfim, mas o sistema facilita tudo aos alunos. Atribui-se sempre a culpa ao professor. O professor é que tem que utilizar outras estratégias, o professor é que tem que fazer…, porque aos alunos pouco é exigido. Eu acho que não interessa como se está a fazer; interessa que nós não sejamos o país com maior abandono escolar, em que os alunos chumbam

mais por faltas. Então tiramos essas figuras do panorama. Portanto, não se tenta resolver o problema, tenta-se mascarar o problema, o que é pior. (Piedade, 57 anos)

Os professores sentem-se cada vez mais como técnicos de ensino, como tarefeiros, sem tempo e "controlados às horas", espartilhados em afazeres com prazo marcado, muitos dos quais se afastam claramente da missão de ensinar, exigindo intervenção em áreas técnicas que ultrapassam os limites da sua função. Paralelamente, estão sujeitos a um constante escrutíneo para apuramento dos resultados da sua ação educativa, através do ímpeto que dão ao progresso dos alunos, sob a mira dos indicadores do seu sucesso, tendo de prestar contas ou sendo individualmente responsabilizados pelos maus resultados dos alunos nos exames.

O mal-estar dos docentes é também produto das suas exigentes condições de trabalho: os horários de trabalho desiguais, falta de empenho dos alunos, turmas grandes, a indisciplina nas aulas e na escola, a inconstância e mutabilidade das relações profissionais com alunos, pares e encarregados de educação, a má relação do poder político com os professores e o facto de, na opinião pública, todos parecerem perceber de ensino e de educação menos os docentes, num claro desrespeito por estes profissionais que são dos mais qualificados da sociedade portuguesa. Estes factos atingem toda a classe docente, desde os professores com menos tempo de serviço aos que têm mais. Alguns destes aspetos estão evidenciados nas declarações destes docentes:

[…] O Estado hoje está nisto: tem escolas, tem que ter lá alguém e então sobrecarrega-nos de tarefas, põe turmas enormes, paga-nos mal e parece que a Escolaridade Obrigatória é assim um favor que o Estado faz aos alunos e aos pais, e nós somos uns fulanos que estamos aí para preencher esta *funçãozinha*, entre aspas. (Florival, 62 anos)

[...] O professor hoje tem de enfrentar muitas dificuldades: os maus horários, muitos níveis letivos, eu tenho seis, ou seja, tenho que preparar imensas aulas diferentes umas das outras. (…) Eu acho que é preocupante a falta de empenho dos alunos, nós estamos muito distantes das realidades deles, dos interesses deles e como eles sabem que vão passando, mal ou bem, não dão valor à escola…, e também a Universidade deixou de ser um sonho. Acho que é a geração do "*no future*", eles não sabem o que é que vão fazer, porque pensam que não vão ter trabalho. Há uma crise geral. O mal-estar dos alunos e dos professores é transversal a todos. (Eva, 30 anos)

[…] As coisas que acontecem de mal com os alunos, a culpa é sempre dos professores. Os alunos nunca têm culpa de nada. Portanto, os encarregados de educação estão sempre contra o professor. Nunca conseguem estar do lado da razão. Portanto, ouvem sempre aquilo que os meninos contam. E depois são capaz de vir à escola pedir satisfações sem ouvir a outra parte. Ora isso é que acontece! Não está correto! A pessoa não se sente bem! As coisas têm que ser definidas e tem que se ouvir as duas partes, não é? Os encarregados de educação vêm logo para cima do professor com *sete pedras na mão*, como se costuma dizer. (Amélia, 53 anos)

[…] Os governantes não estão no terreno e nós dizemos as coisas e parece que não somos ouvidos e isto a mim irrita-me profundamente. As turmas são demasiado grandes, estão-nos sempre a cortar no ordenado [mesmo que seja contra a Constituição, eles cortam], não nos estão a dar o valor que nós temos, nem as condições de trabalho que merecemos. Eles têm

> computadores em cima das mesas, nós se queremos computador temos que trazer de casa, porque só há dois em cada gabinete e não chegam. (…) Sinceramente é um roubo. É tão simples quanto isso. Puseram-nos a trabalhar mais horas na escola [ainda não percebi porquê] para termos reuniões [lá está, as tais reuniões desnecessárias]. Agora querem cortar nas férias também. (Gisela, 37 anos)
>
> […] A partir do momento em que as turmas passaram a ter um número máximo de trinta alunos e aumentaram a nossa carga horária, deixaram de respeitar a classe docente. Houve uma altura em que eu tinha dezoito horas no horário, atualmente eu tenho vinte e seis e trabalho muito em casa para preparar tudo. Eu tenho colegas que têm quase duzentos alunos. Como é que é possível fazer um bom trabalho? É completamente impossível. É demais! Depois com a indisciplina e a carga burocrática existente, nós passamos a vida na escola preocupados, nós despendemos muitas energias com essa parte que é secundária. Estamos exaustos! (Laurentina, 54 anos)

As razões para o mal-estar que afeta os docentes acabam por envolver também os alunos, pois as turmas grandes geridas por professores cansados e desgastados, a permanência na escola mais horas, são igualmente desfavoráveis para a motivação e empenho daqueles. Assim sendo, conforme refere a notícia do jornal "Público" (Cf. p. 236) "o *burnout* afeta não só o professor, mas também o contexto educacional, uma vez que o mal-estar sentido pode originar problemas de saúde, perda de motivação, irritabilidade, aumento dos níveis de absentismo e abandono da profissão, o que pode interferir na realização de objetivos pedagógicos."

Acrescem a estes fatores outros relacionados com a incerteza quanto ao futuro na docência, motivada por concursos pouco transparentes e pela iminência de não haver lugar no sistema para lecionar, tal como referem estes docentes:

> […] As regras do concurso, nestes últimos anos, estão sempre a mudar, estão sempre a fazer alterações. Acho que isso é péssimo. Eu sei de casos de Professores que estão no sistema já há muito tempo e, por não terem horário zero, não puderam não puderam concorrer logo a destacamento. No fundo, acaba por criar uma desigualdade porque Professores que são muito mais novos acabaram por ter uma vaga perto de casa, quando os outros que têm muito mais tempo de serviço tiveram que ficar mais afastados. (Gabriela, 41 anos)
>
> […] Preocupa-me o facto de haver cada vez mais professores com horário zero, o que vai fazer com que nós, contratados, ainda tenhamos menos hipóteses de ser colocados e de ter, algum dia, um lugar estável. Preocupa-me algumas medidas que o Governo toma sem pensar, nomeadamente este concurso externo, em determinadas áreas, até os colegas que estão no Quadro são também prejudicados. (Erica, 34 anos)
>
> […] Nós, enquanto técnicos especializados, só podemos concorrer em contratação de Oferta de Escola. Nós não concorremos ao concurso externo, nada disso. Apresentamos o currículo, fazem-nos uma entrevista e somos escolhidos pela escola. Não temos estágio profissional no ensino. (Eliana, 31 anos)

A instabilidade a nível profissional afeta a qualidade do sistema de ensino, sendo causada por concursos de recrutamento dos docentes com regras pouco claras e injustas e pela diminuição de horários de trabalho disponíveis nas escolas, fruto de existirem menos turmas, com mais alunos devido às medidas economicistas.

6.3.2.1 Desvalorização, precariedade laboral e vulnerabilidade

A valorização dos docentes e da sua função pelos governantes está nos discursos proferidos, mas longe de acontecer na prática. Nas discussões levadas a cabo por organismos internacionais sobre como elevar a qualidade da educação é sistematicamente abordado – como tema da moda – o problema dos professores. Considera-se que a qualidade do ensino depende de docentes motivados e qualificados e reconhece-se que as suas remunerações são baixas e que deve haver mais investimento na sua formação e na educação em geral. Porém, a seguir, aceita-se laconicamente que é quase impossível elevá-las devido à necessidade de conter o gasto público, ao grande número de trabalhadores do setor, etc. Neste contexto, evidencia-se a desvalorização profissional e material e consequente desvalorização social, precariedade laboral ou pela impossibilidade de ter emprego, ou ausência de vínculo ou em consequência de horário-zero, obrigando à instabilidade da transição entre escolas com culturas diferentes, falta de reconhecimento e perda de direitos. Estes factos poderão contribuir para afetar a integridade social dos professores, o que põe em causa o autorrespeito, e deles comungam todos os professores entrevistados, tal como observamos nas suas declarações:

> […] Se o próprio Ministério da Educação nos desse outro tipo de, de importância e de valor, essa, essa atitude iria refletir-se, não só na vida escolar, na vida da escola no dia-a-dia, mas também até nos próprios alunos e nos próprios pais. (Aurora, 45 anos)
>
> [...] Desvalorização com certeza. Esta era uma profissão mais respeitada e hoje em dia os alunos não sabem onde é que é o seu lugar. E isso traz-me muito infeliz. Isto é resultado de todas as políticas que o ensino tem passado, de toda a desproteção que o professor tem, da autoridade que sucessivamente ele foi perdendo; que chegámos a um ponto muito mau, chegámos. E não sei como dar a volta a isto, não sei mesmo. (Amélia, 53 anos)
>
> […] O professor é muito desvalorizado e pouco reconhecido pelo Estado. (…) Lembro-me de uma ex-ministra da Educação que fazia gala em dizer que a política educativa não estava a servir os professores, mas as famílias. Acho que são intervenções, são direções, são lideranças que não têm feito [na minha perspetiva] nada de positivo ou muito poucas coisas positivas no domínio da Educação. (…) Se até o Ministério diz que os professores são uns preguiçosos, os professores são uns baldas, os professores faltam imenso, os professores não sei quê, portanto uma mentira dita muitas vezes depois acaba por ser considerada verdade e passar para a opinião pública. Senhores doutores são os médicos, os advogados e os engenheiros são engenheiros, mas os professores são os "stores", quando muito. Não, não somos realmente valorizados. (...) Apesar disso, somos dos poucos profissionais se calhar que passamos fins de semana a corrigir testes, a preparar aulas e a trabalhar sem que ninguém nos pague, sem que ninguém nos valorize por isso, pelo contrário, ainda às vezes nos sentimos desvalorizados por esse investimento que fazemos. Portanto, em relação à profissão, digamos, como trabalhadora, como profissional, não acho que nós sejamos muito recompensados. (Piedade, 57 anos)
>
> […] O que mais sentimos é a nossa desvalorização; é a falta de respeito que há pelo nosso trabalho, quer por parte do Ministério, quer por parte dos alunos, quer pelo mau ambiente que se criou com a avaliação dos professores. (Domitila, 53 anos)

[..] Se os alunos que estão na escola fossem alunos mais respeitosos, mais interessados, seriam pessoas que, num futuro, iriam dar um contributo melhor para o país. Agora, como é que os professores podem ir buscar esse interesse e esse respeito? Esse respeito tem que partir dos valores e da Educação que deviam vir de casa. (Dora, 46 anos)

[…] O Estado retrata a Função Pública, de uma forma geral, de uma maneira muito negativa, que trabalha e produz pouco, ganha muito. Portanto, isso tudo contribui para que o papel do professor, neste momento, seja visto como alguém que trabalha muito pouco tempo, tem imensas férias e tem uma vida super-regalada, o que não é verdade. (Eva, 30 anos)

[…] Sinto-me desvalorizada no meu trabalho pela instituição que é a escola em que "Nós queremos é bom resultados a baixíssimo custo". A escola vinda de cima, do Ministério, recria-se em cada uma das escolas, onde muitas vezes se instala o mal-estar, pelas coisas que são pedidas aos professores de hoje para amanhã, sem sentido, hoje é de uma maneira, para a próxima já não é e nós temos que andar sempre a refazer coisas que fizemos e depois temos que alterar e voltar a alterar. (Assunção, 45 anos)

[…] O professor é cada vez mais desconsiderado, é mais desrespeitado, socialmente não é bem visto. Ser professor é uma profissão pouco valorizada atualmente. O Estado pouco tem feito para valorizar a nossa profissão, quando são os próprios políticos a passar uma imagem negativa: "Ah, o professor?! Pois, eles precisam é de mais rigor, de mais trabalho, sempre foram uma classe privilegiada". Portanto, essa ideia foi passada, foi sendo transmitida nos meios de Comunicação Social, que se encarregaram de destruir e denegrir a nossa imagem. Depois é evidente que os alunos, os Encarregados de Educação, toda a Sociedade começa a considerar o mesmo. (Laurentina, 54 anos)

[…] O facto das mais diversas entidades que têm responsabilidade no nosso sistema global não nos valorizarem é mau. Nós não somos vistos como uma classe, nós não somos profissionalmente respeitados, por tudo aquilo que já está para trás. Por exemplo, agora fazemos acompanhamento de alunos em Formação em Contexto de Trabalho e deslocamo-nos no nosso carro aos locais de estágio. A ajuda de custo para o combustível é muito pequenina e há alunos muito longe. Não somos valorizados e respeitados pelo Estado, Encarregados de Educação, nem pelos alunos, de uma forma geral. (Gabriela, 41 anos)

[…] A sociedade não nos dá o valor que nós realmente temos, porque um professor é imprescindível como pilar da construção da cidadania, mas pensam que a nossa vida é muito simples, que é só transmitir matérias, etc. A Opinião Pública não tem conhecimento daquilo que realmente se passa nas escolas em termos do trabalho do professor, julgam que isto é uma atividade de regalias. É mais o contrário! (Alzira, 50 anos)

[…] Há determinadas cores políticas que parece que não têm nenhum reconhecimento pelo estatuto do professor, nem preocupação em valorizá-lo e em apostarem na Educação. Depois acham que tudo o que está mal no ensino é culpa dos professores. (Josélia, 43 anos)

[…] Hoje a escola deixou de ser trampolim social, como era para a gente da minha geração, e isto refletiu-se na nossa desvalorização social. Eu penso que a função de professor, na Opinião Pública, está muito desprestigiada por várias razões e também a remuneratória. Nós temos um estatuto remuneratório miserável, que foi substancialmente cortado. Com o devido respeito por todas as profissões, uma mulher da limpeza ganha mais à hora se calhar que eu e não paga impostos. É evidente que a gente não anda aqui só por dinheiro, mas o aspeto salarial depois também valoriza as profissões. (Florival, 62 anos)

António Nóvoa (2007:8) salienta que [...] é preciso não esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos

seus locais de trabalho (quadros técnicos com formação superior aceitariam trabalhar sem gabinete, sem secretárias, sem pessoal de apoio, etc.) e, sobretudo, o sentimento de que caem sobre elas as críticas principais à situação do ensino. Para Lüdke e Boing (2007: 1.188), "[…] as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais". Assim sendo, consideram-se desvalorizados, desrespeitados e desconsiderados pelo Ministério da Educação e pelas escolas sob a alçada deste.

Com esta desvalorização os docentes têm que trabalhar a dobrar ou triplicar para conseguir sobreviver neste mundo capitalista, dessa forma as mudanças que vêm ocorrendo na gestão da rede de ensino têm alterado o trabalho dos docentes.

Por outro lado, a somar a esta desvalorização dos docentes temos a precariedade e a flexibilidade laboral, que surgem como fenómenos que potenciam e deixam a claro a vulnerabilidade dos indivíduos, constituindo nas sociedades contemporâneas um dos aspetos mais relevantes da sua condição e experiências. A precariedade é o centro de uma "nova questão social" ou problema, que é o acesso ao mercado de trabalho, gerando diferenciações suplementares entre os assalariados e fragmentando os suportes jurídicos e identitários (cf. Duarte, 2004: 12-13). No sector da educação a precariedade atinge mais os professores contratados, como podemos ver nestas declarações:

> […] Tenho muita pena realmente de ver o que vejo, tenho muita pena de nós, de não entrarmos nos quadros. Sou contratada há dezasseis anos. Isso custa muito. (…) Por exemplo, eu senti-me despejada do ensino! O que que fizeram aos Contratados no ano passado não se faz (…) dia vinte e nove / trinta de Agosto os impressos para entregar no Centro de Emprego já estavam todos prontos para todos os Contratados, era só passar na secretaria, pronto, caiu ali o pano e custou-me muito, custou-me muito mesmo ver isso. (…) Fomos vistos como um número. (…) O ano passado foi o caos, mandaram-nos todos embora, não houve reconduções nem para escolas TEIP. (Vilma, 30 anos)
>
> […] Neste momento, eu não posso dizer que tenha um projeto de vida profissional. É mesmo isso. O objetivo é ser colocada. Na nossa situação, contratados, nós nunca sabemos onde é que vamos estar, portanto, eu tento viver a minha profissão no momento e depois esquecer o antes e sobre o depois é melhor não pensar muito no assunto, para travar o fantasma da instabilidade. (…) Depois de acabar o estágio, a nível de colocações as coisas têm sido muito instáveis nestes dez anos; estive sempre colocada longe, mas normalmente com temporários, em várias escolas. Já cheguei a acumular duas por ano. Houve um ano em que só fui colocada no final do ano letivo quase, no 3.º Período, numa Oferta de Escola. Foi a única situação mais complicada. Tenho tido sorte. Até agora só tive um ou dois contratos de um ano inteiro, de resto tenho feito substituições de colegas. (…) Eu começo a pensar: "Eu trabalho e eu ganho menos quase que uma mulher-a-dias", fazendo o cálculo…;para o trabalho que nós temos, e se se for um bom professor [para se ser bom professor, tem que se ter muito trabalho em casa, por muito que se diga], acho que não justifica e às vezes dá-me vontade de fazer menos em casa. (Erica, 34 anos)
>
> […] Estamos todos a ser afetados e os mais novos também, principalmente por causa da precariedade do emprego. Parto do princípio que se eu ficar sem horário [horário zero], mais ninguém pode ter horário porque eu sou a primeira da lista; por isso, nesse aspeto não preciso de

me preocupar; enquanto que os colegas que já estão mais para baixo, deve ser um dilema assim um bocado complicado saber se vão ter horário. E em pior situação estão aqueles que nunca conseguiram emprego. Outros que já estão a dar aulas passam pela angústia de não saber se naquele ano vão ter emprego e, se tiverem emprego, para onde é que terão que ir e então os que têm filhos pequenos, como é que vai ser? (Margarete, 54 anos)

[…] Atendendo ao facto de ser Professora contratada, nunca sei o que é que me espera no início de cada ano letivo e as oportunidades são cada vez menos. Portanto, eu posso perfeitamente ficar sem situação desemprego e, portanto, não ter trabalho, não ter como sobreviver. Eu não posso ficar sem trabalho, logo posso ter que mudar de profissão obrigatoriamente como muitos colegas já estão a fazer. (Gabriela, 41 anos)

Constituindo-se como denominador comum das políticas neoliberais em nome das exigências do mercado e dos conceitos de competitividade e de produtividade, a precariedade[81] transformou-se numa nova garantia de submissão, abandonando as pessoas aos seus próprios recursos (Bauman, 2009: 20) e levando-as a aceitar empregos, no caso do setor da educação, com horários de trabalho incompletos, em escolas distantes da área de residência, com baixa remuneração, a que tem de se sujeitar por falta de alternativa. Por isso, os professores contratados assumem não ter projeto de vida profissional, tendo como principal preocupação obter uma colocação que, de ano para ano, lhes permita não ficar em situação de desemprego. Por causa destas condições precárias muitos são os professores que ponderam abandonar o ensino, isto confirma-se nas palavras destes docentes contratados:

[…] Eu, neste momento, tenho um projeto profissional que está mesmo a prazo, eu penso que vai terminar este ano letivo, vou deixar o ensino. Nunca pensei ter tantas turmas, são 14. Eu, contratada, com um horário incompleto, com várias turmas juntas, o que implica comunicar com vários diretores de turma, implica várias reuniões. Eu ainda não terminei as aulas, porque é a última semana de aulas, ainda tenho oitavos anos e os Profissionais, e vou estar em reuniões, são muitas, é demasiado para mim, que sou nova, confesso que não vejo como é que eu, com 50 anos, vou estar a fazer uma coisa destas. (…) Eu tenho 14 turmas, estou em duas escolas, tenho horário incompleto, longe de casa, recebo pouco. Se eu dissesse assim: "Para o ano vou ficar melhor", não, para o ano não vou ficar melhor. Ainda para mais, provavelmente para o ano poderei não ter emprego. Tenho que procurar outra coisa. (Eva, 30 anos)

[…] Quando me licenciei, já trabalhava nas AEC, mas só o ano passado fiquei com um horário completo. Este ano foi a primeira vez que consegui ser contratado para o ensino público. O sistema também não ajuda muito com os cortes na remuneração, não motiva o pessoal. (Bernardo, 29 anos)

[…] Os primeiros anos de serviço foram incompletos, mas já tenho mais de dez, garantidamente. E ainda sou Professora contratada. Se ficar colocada longe de casa, isso é uma grande dificuldade: estar longe da família; ter de fazer um maior investimento, não só em termos de combustível, mas também possivelmente em termos de casa, de desgaste físico e pessoal. Aqui na escola nós

[81] Segundo a Direção de Estatística em Educação e Ciência existem 120.748 professores em Portugal. De acordo com a FENPROF um em cada quatro está em situação precária, sendo que em 2015/16 havia nas escolas públicas – do pré-escolar ao secundário – 16.273 contratados e e uma taxa de precariedade de 13,47%. Contabilizam-se 9000 professores contratados com mais de dez anos de serviço e 300 com mais de vinte. Estima-se que no conjunto dos professores do ensino público e do ensino privado haja mais de 50.000 com vínculo laboral instável.

temos colegas que fazem cento e trinta quilómetros, para cada lado, por dia. Eu faço quarenta. Não é caso único, eu conheço outros. (Gabriela, 41 anos)
[…] Esta instabilidade, o facto de ganharmos menos, o facto de estarmos longe de casa, dos alunos e da escola onde estamos não valorizarem o nosso trabalho, nós somos seres humanos e a situação em que vivemos também não nos motiva para lidar com certas situações no dia-a-dia. Quer dizer, acabamos por pensar: "Mas porque é que eu tive este trabalho todo, se não ganho mais por isto? Quer dizer, uma pessoa começa a duvidar porque é que se há de esforçar, não é? É um bocadinho mau eu estar a dizer isto, mas é verdade, às vezes acontece-me isto: porque é que eu estou aqui a esforçar-me se depois, na prática, não há ninguém que dê um real valor àquilo que é feito. É para quê? Para ficar desempregada no ano seguinte? (Erica, 34 anos)
[…] Eu acho que os mais novos ainda estão pior porque estão mais inseguros. Presto-lhes a minha homenagem, é que não deixam de exercer com profissionalismo, não se nota isso na prática do dia-a-dia; ninguém diz: "Não faço porque eu estou num escalão abaixo do teu", nunca notei isso. (Alda, 56 anos)

Paugam refere dois tipos de precariedade: no trabalho e no emprego, correspondentes a graus diferenciados de vulnerabilidade. A primeira conduz à desqualificação das competências do trabalhador e à subvalorização do seu desempenho, levando-o a sentir-se inútil, desiludido e desvalorizado. A segunda surge da incerteza quanto ao vínculo contratual e ao risco do trabalhador ficar desempregado (Paugam, 2007: 380). A precariedade remete assim para um amplo e variado processo de vulnerabilidade existencial (interna/subjetiva) e material (externa/objetiva) do trabalhador, sendo que a primeira revela-se através da insegurança e fragilidade quanto a si próprio e às condições de satisfação com o seu trabalho, nomeadamente quando as suas ações e decisões são questionadas e há uma perda do controlo da situação, devido à imprevisibilidade da relação pedagógica; e a segunda é referente à incerteza do seu vínculo profissional e sensação de estar a ser ameaçado pelos decisores políticos, diretores ou até pais. Isto é confirmado pelos professores quando dizem:

[…] Realmente a falta de estabilidade custa-me muito. Eu gostava muito de saber que vou trabalhar. Isto de não saber se vou trabalhar, se terei emprego ou não custa-me muito, porque gosto de ser professora. Os efetivos também já começam a ser vistos como números: são as rescisões, os horários-zero, os cortes que estão a afetar o seu posto de trabalho. (Vilma, 30 anos).
[…] A estabilidade profissional é fundamental, isto é, acho que não se pode manter gente anos a fio a tapar buracos, não é? (Eva, 30 anos)
[…] Se temos turmas onde, para além de todas as situações que nos desgastam [que é manter a autoridade, a disciplina, etc.], depois sabemos que qualquer coisinha que façamos pode ter outras repercussões, porque estamos a ser supervisionados ou porque se estão a meter mesmo no nosso trabalho [e estou a falar quer da Direção da escola, quer da Associação de Pais ou de outros agentes], isso influencia-nos a uns mais do que outros, mas influencia-nos sempre de alguma maneira. Isso vai ter sempre consequências na nossa relação com os alunos. Afastamo-nos deles e criamos barreiras e tentamos ser só ali um professor que está ali só para debitar matéria e defendemo-nos de alguma forma ou então podemo-nos mesmo ir abaixo, cair em depressão ou porque não conseguimos lidar com a situação ou porque os alunos conseguem depois, até apoiados pelos pais, martirizar, digamos assim, um professor e, portanto, isso pode influenciar muito o trabalho diário de um professor. (Josélia, 43 anos)

[…] Nós somos maltratados diariamente com a mais variada legislação que está sempre a sair. Nós não conseguimos criar rotinas de trabalho, não no sentido da estagnação. Se nós não criarmos essas rotinas, não conseguimos ser produtivos, estamos sempre em sobressalto e eu acho que é isso que nós temos neste momento: é sobressalto contínuo. Pese embora tenhamos até grande flexibilidade e até vamos conseguindo viver no meio desse pântano de legislação, de grelhas, de mais não sei o quê, pronto, de coisas para ontem, de urgências, não é? Nós parece que trabalhamos numa urgência às vezes, quando não deveria ser assim, devíamos viver com calma, saber: "Agora está na fase de". Nós não chegamos a ter esse tempo. (Irlandina, 52 anos)

[…] A prova de avaliação de conhecimentos dos professores contratados trouxe grande instabilidade. Realizei a prova e o que eu senti é que me estavam a tirar o diploma. O objetivo é excluir professores nas listas de concursos. (Bernardo, 29 anos)

[…] Nós somos Professores, pais e mães, filhos, mulheres e maridos e quando vamos para casa nunca nos podemos dedicar a 100% a essa estrutura familiar, porque a escola vai atrás e isso também não é valorizado em lado nenhum: o tempo, as horas que nós dedicamos, para a escola, em casa. (Gabriela, 41 anos)

[…] Preocupa-me muito o meu futuro. Tenho medo de não ter um dia dinheiro para pagar o lar, porque as reformas são um problema. Além disso, nós, os mais velhos, já não temos a mesma capacidade de trabalho, eu noto muito isso agora. Acho que trabalhar até aos sessenta e seis anos, neste tipo de trabalho, é desgastante. (Alda, 56 anos)

Uma consequência direta da precariedade no mercado de trabalho é, pois, a vulnerabilidade, permitindo refletir sobre o modo como esta se manifesta na vida dos indivíduos. Utiliza-se, por isso, a definição de emprego vulnerável proposto pela OIT, já que este se constitui numa combinação entre os dois conceitos, permitindo ver a sua conjunção em indicadores reais[82], que mostram a dificuldade em obter um "emprego digno" devido aos problemas relacionadas com a quantidade e a qualidade da oferta de oportunidades de trabalho. Por outro lado, hoje os professores, tal como outros trabalhadores, mesmo os que têm contratos estáveis, experienciam a degradação das condições de trabalho, constrangendo-os o sentimento de incerteza, de insegurança face ao futuro, a falta de oportunidades de promoção na carreira, o medo de perder o emprego, de não virem a ter uma reforma condigna, o que os angústia, fragiliza e desmotiva. Afirmam neste sentido estes docentes:

[…] Eu acho que me é pedida muita coisa. Atividades ao sábado, ao domingo…e para o salário e para o pouco que ganho… e aquela tal história: em setembro estou desempregada. Isso é pouco

[82] A partir destes indicadores reais destacam-se os seguintes aspetos: 1) instabilidade – quando há tendência de substituição dos trabalhadores com contratos por tempo indeterminado por trabalhadores temporários; 2) flexibilização da remuneração – quando há redução da parte fixa do salário e o aumento da proporção variável vinculada a produção; 3) baixos salários – presença de níveis salariais mínimos ou abaixo do mínimo estabelecido por lei; 4) relação com o empregador – quando não há uma relação com um só e identificável empregador; 5) atividades volantes – trabalhos que não se realizam necessariamente nas instalações da empresa; 6) integridade – quando há pouca proteção a integridade física e psicológica; e a 7) restrição sindical – quando há pouca ou nenhuma possibilidade de se exercer direitos sindicais e realizar negociações coletivas (MTE/SPPE/CODEFAT, 2007: 19).

motivante. Tens que encontrar uma motivação, tens que ter uma motivação de ferro e gostares mesmo, senão é difícil, não é? (Vilma, 30 anos)

[…] Graças a Deus, apesar do trabalho ser demais, ainda vou tendo emprego para dar comer aos meus filhos, eu tenho colegas meus que têm filhos, casa, que fazem centenas de quilómetros por semana e que não sabem se, para o ano, dão comer aos filhos e se calhar são melhores professores do que eu. Onde é que está a justiça? E o sistema de Ensino precisa deles. Agora, só porque o Estado não quer gastar mais uns cobres…?! O Estado tem muito por onde poupar, não pode poupar numa função essencial, que é educar a nova geração. (Joel, 42 anos)

[…] Tenho uma colega que é efetiva e que rescindiu o contrato e vai trabalhar para o estrangeiro, para o que der e vier. Portanto, isso é uma prova de descontentamento e de quanto todas as políticas quer em termos do Ensino, quer em termos de cortes orçamentais, têm implicações muito sérias nas nossas vidas. Ela era sozinha e, portanto, com casa para pagar, com um filho a estudar, era impossível comportar tudo. (Gabriela, 41 anos)

As alterações nas condições de trabalho geradas pela globalização neoliberal, transformam-no num meio de eficiência económica e de integração social (Honneth, 2008:64). Contudo, a precariedade gera dificuldades de integração socioprofissional (Duarte, 2009: 45), a qual poderá ser percecionada de diferentes modos, que por hipótese, correspondem a graus diferenciados de vulnerabilidade, atrás mencionados. As dificuldades de integração são agravadas pelo facto de cada escola interpretar os normativos legais e recontextualizar as exigências que deles emanam, criando um modo de funcionar próprio. Assim, os docentes são obrigados a protagonizar uma adaptação às formas de funcionamento de cada escola, nem sempre fácil de gerir, como refere esta professora:

[…] A forma como as escolas se organizam é muito diferente. Eu aqui trabalho como esta escola funciona. Eu saio daqui, vou para outra, trabalho como aquela escola funciona. Vou para outra escola, trabalho com as regras daquela escola. Uma escola do meio rural, não é uma escola igual a uma escola de uma cidade. Pode até ser positivo mudar de escola, não digo que não, mas é algo muito exigente e stressante para um professor. (Vilma, 30 anos)

Podemos dizer que a escola é um lugar de desordem onde se produz ordem. Então como é que se consegue alcançar a ordem? Consegue-se com a dedicação dos professores, que na verdade são obrigados a tornarem-se *experts* em adaptação às circunstâncias e em fazer com que tudo funcione ou tenha que funcionar como é suposto, apesar de não haver clareza quanto ao rumo seguido pelas politícas educativas ministeriais e de cada escola se organizar de um modo próprio face à parafernália de diretrizes que recebe. São sobretudo os professores que chegam de novo a uma escola, os que mais sofrem com estas vicissitudes do sistema e da precariedade, saindo fragilizados nomeadamente quando não encontram nas escolas o acolhimento e apoio de que necessitam, o que dificulta a sua integração no corpo docente, gerando frustração e insegurança.

Nesta perspetiva, Paugam (2007) distingue quatro tipos de integração: a assegurada, a incerta, a laboriosa e a desqualificante. Enquanto a primeira diz respeito a uma situação laboral ideal, de satisfação e estabilidade no emprego, a segunda reflete uma situação de satisfação no trabalho embora haja uma relação contratual frágil e instável, e a terceira remete para a existência de sujeitos globalmente insatisfeitos com o seu trabalho, mas com situações contratuais seguras. Nesta modalidade, os trabalhadores desempenham tarefas que são fonte de sofrimento físico e psicológico. A integração desqualificante conjuga a insegurança e a insatisfação e dá-se tanto ao nível de realização profissional como ao nível de estabilidade do vínculo contratual (Paugam, 2007: 386-390). Deste modo, a vulnerabilidade está patente quer perante a incerteza do vínculo contratual, quer perante a desilusão das funções desempenhadas face ao mercado de trabalho, quer pelo impacto das exigências do trabalho na própria saúde. Disso nos dão conta estas declarações:

[…] Neste momento, deixei de ter projeto profissional. Deixei! Vou levando um dia atrás do outro. Neste caso é um ano letivo atrás do outro. Sempre constantemente com a ameaça do "horário zero". Que já tive um ano "horário zero" ou, pelo menos, durante algum tempo o tive. E perspetivo que, não no próximo ano letivo, mas no outro seguinte, volte novamente a ameaça do "horário zero". Portanto, não há aqui grandes planos. É mesmo viver um ano atrás do outro. Ao fim de vinte e três anos de carreira, ela pode vir por água abaixo a qualquer ano letivo. É uma angústia, é uma frustração e é muito triste, é muito chato. (…) Ser professor hoje! É uma profissão muito difícil, é muito exigente. Não se compadece com situações de alguma fragilidade, de alguma sensibilidade, de problemas… temos que estar sempre com os sentidos alertas. Antigamente sentia que era desgastante psicologicamente. Agora, também começa a ser fisicamente. (…) Uma parte considerável dos docentes, como eu, mesmo do Quadro, continua ainda a ter que se deslocar, diariamente, muitos quilómetros [com todos os riscos e cansaço que isso acarreta, não é?] para os seus locais de trabalho. E para quê? Para nada! (Aurora, 45 anos)

[…] Já tive uma depressão.Teve a ver com a profissão (…) com o cansaço, porque andar de um lado para o outro cansa, a falta de estabilidade cansa, o trabalho precário cansa. Há aqui um cansaço e eu tenho esse cansaço, eu vou-me muito abaixo emocionalmente (…) eu cuido-me para aguentar. Neste momento estou cheia de sono, mas… eu penso assim: "Está quase!!! É assim. (Vilma, 30 anos)

[…] Os professores têm sofrido muito com estas mudanças, que criam muita angústia, ansiedade, muita perturbação e, no meu caso, isso de modo nenhum contribui para o bem-estar, e eu sei, por contacto com outros colegas diariamente, que este sentimento é partilhado pela maioria dos professores. Aquele prazer, aquela vontade que eu tinha e que me dava mesmo, de certo modo, bem-estar e felicidade, atualmente já não sinto. Portanto, isto é um arrastar, dia após dia, até ao final do ano. (Laurentina, 54 anos)

[…] Temos reuniões intercalares ao final do dia de trabalho e depois estamos cá ao outro dia bem cedo. Nessa fase não dormia, não descansava, não me sentia nada bem. Aliás, acho que não era só eu. Exige-se muito aos professores hoje em dia. (Lorena, 47 anos)

[…] As pessoas nem imaginam o que é em certas turmas, nomeadamente nos Cursos Profissionais, ter trinta alunos lá dentro e depois isto dificulta a avaliação e traz imensos problemas disciplinares. Em certos cursos é quase incomportável: Cursos de Educação e Formação, Cursos Vocacionais com trinta alunos!? É para dar cabo da saúde aos professores?! (Florival, 62 anos)

> […] O excesso de carga horária não é produtivo, porque cada vez mais nós temos uma profissão burocrática. Na minha área preciso de disponibilidade fora do tempo letivo para me dedicar, para me manter atualizada, para preparar e para estudar e não tenho. Portanto, eu durmo muitíssimo pouco, eu retiro fins de semana, eu retiro noites e já não dá, sinto-me exausta. Isto acaba por ter consequências na nossa própria profissão, na forma como nós vemos a escola e na nossa vida pessoal e familiar, porque nós não somos só Professores. Este ano é assim e depois para o ano posso ficar desempregada. È um esforço inglório. (Gabriela, 41 anos)
> […] À medida que nós vamos envelhecendo, pensamos que a nível de carreira profissional, podemos ter outra estabilidade e angustia-me ver que isso não está a acontecer, porque não temos estabilidade, o emprego já não é um dado adquirido. (Josélia, 43 anos)

Inferimos destas palavras dos professores o estado psicológico em que os deixam as mudanças a que o sistema educativo os tem sujeitado, implicando sentimentos de angústia, ansiedade, tédio, tristeza e até depressão, com impacto a nível físico, com cansaço e exaustão.

Bauman (2007) considera que estamos perante um processo de dupla vulnerabilização, pois as estruturas e as instituições sociais estão em decomposição e as redes de segurança social estão a dissolver-se, contribuindo para a corrosão dos vínculos sociais. As próprias instituições empregadoras, ao falharem na proteção dos interesses dos indivíduos, mostram ser precárias. Referem então estes professores:

> […] Eu acho que as mudanças afetam mais ou menos toda a gente. Aos contratados isso está a afetar com o desemprego e muita gente com muitos anos de serviço está a pensar que tem que mudar de vida. Depois há os efetivos que estão desmoralizados e alguns, pessoas que estão válidas, estão a equacionar sair do sistema, que se calhar é coisa que nunca pensaram há uns anos atrás. Estão extenuados, acham que não são devidamente recompensados pelo esforço que fazem. (Eva, 30 anos)
> […] Não temos é muito a cultura da classe até em termos interventivos, em termos de tomar posição face às coisas e não me refiro só às questões sindicais, porque isso também é importante, lutarmos pelos nossos direitos enquanto funcionários, enquanto assalariados, operários, porque ninguém trabalha bem durante muito tempo em más condições. Tu até podes andar ali a aguentar um tempo, mas depois hás de quebrar e toda a gente sabe que o factor motivação e bem-estar, quer do ponto de vista da recompensa material, quer do ponto de vista dos climas dentro das instituições, isso é fundamental para as pessoas trabalharem bem e darem aquele extra que às vezes é preciso para o brilho, para a excelência [não naquele sentido da avaliação], mas para não sermos só meros cumpridores de ordens e *funcionários fartos de funcionar*. (Clara, 45 anos)

Há, de facto, um ambiente de desmoralização na instituição escolar, pois as mudanças impostas pelo sistema educativo afetam todos os professores, que se sentem, como diz uma professora: "funcionários fartos de funcionar", "fragmentados e controlados às horas", supervisionados e sem rede social de apoio, num processo de quebra de laços sociais.

A precariedade laboral está associada à instabilidade (impossibilidade de programar o futuro); à incapacidade económica (impossibilidade de fazer face aos "riscos sociais" e de assegurar as despesas económicas do quotidiano – o surgimento dos "novos

pobres"); e à alteração dos ritmos de vida (alteração nos horários de trabalho e da relação entre trabalho/desemprego) (Sá, 2010: 2). Neste sentido afirmam estes professores:

> [...] Não é fácil para os professores contratados, porque não sabemos o que vai acontecer daqui a uns meses, se vamos estar a trabalhar ou estar no desemprego. Somos trabalhadores precários, temos que nos sujeitar ao que há. Não posso planear nada a longo prazo, por exemplo, comprar uma casa ou um carrro e pagar as prestações. (…) Para concorrer aos quadros tem de se ter 365 dias de serviço seguidos, muitos não conseguem porque só fazem substituições de poucos meses. Muitos contratados com tempo de serviço não conseguem entrar nos quadros por causa da norma-travão. (Bernardo, 29 anos)
>
> […] No Ensino Profissional, quando o Professor não entra logo em setembro, tem que repor todas as aulas que ficaram por dar no início, ao longo do ano. Isto não é por nossa culpa, pronto, não fomos colocados até àquela altura. No meu caso, por exemplo, eu entrei com três semanas de atraso, todo o meu horário era completo, com Ensino Profissional e eu, ao longo do ano, tive que repor as sessenta e seis horas, às vezes aproveitando oportunidades em que as turmas ficavam livres, mas sempre a acumular com as minhas horas letivas e também nas pausas letivas, para cumprir os cronogramas. Ora, isto é muito cansativo, é desumano até. Nós não recebemos a mais por isso, nenhuma hora. Se ficarmos doentes de atestado, temos de repor todas as aulas que não demos. Somos duplamente penalizados. (Gabriela, 41 anos)

O combate à precariedade exige que o trabalho desenvolvido pelos docentes seja valorizado, pois é imprescindível à formação de valores e de uma cidadania responsável, para que tenhamos pessoas mais humanas e bem formadas. Os próprios professores devem reconhecer e afirmar os seus direitos e deveres inerentes à sua profissão, assumindo o caráter específico da mesma e exigindo que o acesso à profissão obedeça a critérios universais, que só a existência de uma Ordem dos Professores e de um Código Deontológico pode garantir, por forma a combater situações de vulnerabilidade e promover a luta pelo reconhecimento da sua função social.

6.3.2.2 Falta de reconhecimento e perda de direitos

Segundo Turner (2001) a vulnerabilidade humana justifica a criação das instituições, mas no mundo contemporâneo, a precariedade das mesmas decorre da instabilidade da política e da economia, gerando situações de desrespeito e de ataque à dignidade das pessoas. Esta circunstância ao abalar a integridade das pessoas, sobretudo pela privação de direitos e ataque à honra, reforça o papel da reflexividade, que nasce da indignação moral e conduz à luta pelo reconhecimento, individual e coletiva, fulcro da evolução moral da sociedade e da possibilidade de transformação social.

As lutas por reconhecimento e pela afirmação de direitos não são simplesmente governadas pelo desejo de autoconservação e pela autodeterminação, envolvendo também a construção da solidariedade e a relação com o outro. Trata-se de uma luta

intersubjetiva que pode ter muitas manifestações diferentes, na medida em que ela não é nada mais do que um processo permanente em que a sociedade reflexivamente se transforma e altera padrões de relação social (Mendonça, 2009:147). Deste modo as identidades não são preconcebidas mas construídas numa ação conjunta e dialógica, afastando-se de uma postura reificadora e da ideia de que o reconhecimento e a conquista de direitos é algo definitivo.

Para Honneth (2008) o trabalho postula reconhecimento e este busca a justiça e equidade, pois é uma forma legítima de integração social, contribuindo para formar a identidade e dignidade dos sujeitos pela confirmação intersubjetiva do valor intrínseco e intransferível das suas ocupações laborais (Arcanjo, 2010:47). O reconhecimento do valor do trabalho é fundamental para a formação da autoconfiança, autoestima e autorresponsabilidade dos indivíduos, assentes na sua perceção de contribuírem significativa e autonomamente na reprodução social, através de qualificações e aptidões singulares. Contudo, as vozes dos professores entrevistados convergem para a opinião generalizada de que o professor não é reconhecido nem pelo Estado/políticos, nem pela comunidade educativa, nem pela sociedade, conforme denotam estas declarações:

[…] Chegámos àquela situação em que, façamos bem ou mal, o reconhecimento é rigorosamente o mesmo. Eu, quando vou ao médico, no mínimo, o que eu faço no fim é agradecer-lhe, dizer-lhe um "*Muito obrigada!*", não é? E nós, a única coisa que temos é indiferença, má educação e, muitas vezes, uma grande incompreensão por parte dos outros, sejam eles: a própria escola, o Ministério, os alunos e também muitos dos pais. […] Qualquer pessoa precisa da escola para ser um bom profissional. Enquanto as pessoas não reconhecerem que nós, professores, somos a base de tudo, não há reconhecimento social. (Aurora, 45 anos)

[…] Esta função já foi socialmente reconhecida. O padre, o advogado, o professor, eram as figuras de autoridade, reconhecidas na aldeia, nós curvávamo-nos. Agora infelizmente a Comunicação Social tem contribuído para arruinar a imagem dos professores e os sindicatos também [por isso é que já não sou sindicalizada, nem posso ouvir]. (Alda, 56 anos)

[…] O professor, hoje em dia não é socialmente reconhecido, nem nos meios de comunicação ele é reconhecido. Antes pelo contrário. (Amélia, 53 anos)

[…] Se o Estado reconhecesse o professor, não achava que nós, aos 60 anos, podíamos ter a mesma carga letiva que tínhamos quando tínhamos 20 ou 25 e o mesmo número de turmas. Por acaso, ainda ontem falei com uma colega que tem sessenta anos e que me disse que, neste momento, tem o mesmo número de turmas e de alunos que tinha quando começou a dar aulas. Isto é inconcebível, não é? É o mesmo que pôr um polícia, aos sessenta 65 anos, a correr atrás do ladrão que tem 18. Ninguém aguenta, não é? (Domitila, 53 anos)

[…] O Estado não reconhece o trabalho do professor, nem a nível salarial, nem a nível da carreira. Os salários e as carreiras estão congelados, não há progressão e o tempo de serviço feito nestas condições não conta senão para concurso. Portanto, todos esses aspetos também fazem com que nós não nos sintamos tão bem como há uns tempos atrás, penso eu. (Eva, 30 anos)

[…] Acho que há uma certa polifonia na Sociedade em relação ao papel do professor, mas, em termos gerais o reconhecimento até existe. Mais às vezes da parte da Sociedade do que dos governantes, dos Ministérios, das políticas. É assim: também há vozes, não é? Quando nós temos, por exemplo, um Miguel Sousa Tavares a apelidar-nos de inúteis e a escrever outras

coisas que ele diz sobre a nossa classe, depois há outras pessoas que pensam como ele; mas por outro lado, temos outras pessoas dos mais diferentes quadrantes da Sociedade que reconhecem o valor daquele ou daquela professora, da ideia da Educação. (Clara, 45 anos)

[…] As estatísticas dizem que somos reconhecidos, mas depois a realidade é exatamente o oposto. Acho que cada vez os professores são menos reconhecidos pelo Estado, pelos pais, pela Sociedade, até pelos colegas que às vezes não respeitam o trabalho uns dos outros, nem compreendem sequer. (Assunção, 45 anos)

[…] O Estado, não me parece que reconheça os professores, porque tem vindo a desrespeitar-nos, tem vindo a tornar as coisas muito mais difíceis com tanta mudança sem rumo. (Gisela, 37 anos)

[…] Esta função já foi reconhecida. Atualmente perdeu muito, pois aquilo que é veiculado pelos sucessivos governos e que depois passa nos meios de comunicação de modo manipulado, tem acentuado uma imagem negativa do professor e da profissão, que será incompatível com aquilo que se vive no terreno e que com aquilo que transparece lá para fora. Portanto, só quem não trabalha nesta área diariamente é que não faz a mínima ideia da exigência, da responsabilidade da profissão e do contributo para a sociedade. (Dinarte, 45 anos)

[…] Aqui na escola os alunos vão receber os prémios do Quadro de Mérito e de Honra e nos discursos são muito elogiados, pelo seu esforço e apoio da família, mas não há uma palavra de reconhecimento para os professores que os acompanharam e eu saio de lá indignada, magoada e triste porque a verdade é essa: são raros os alunos e até as lideranças que reconhecem toda a dedicação, empenho e mérito dos professores. (Laurentina, 54 anos)

[…] Apesar de os pais quererem que nós estejamos com os filhos o maior tempo possível, não nos reconhecem. Tudo está bem quando a nota está dentro da expetativa do pai e do aluno. Se isso não acontece: "O Professor não sabe ensinar", "O Professor é o culpado", "O Professor é este, é aquele". Com as nossas reivindicações, principalmente no ano passado quando foi a greve aos exames, a Opinião Pública estava toda contra nós. Ninguém reconhece a importância da nossa função e acho que isto ainda vai caminhar para pior. (Joel, 42 anos)

[…] Basta ver a maneira como a maior parte dos miúdos nos tratam e os Encarregados de Educação, para se ver que realmente a nossa profissão não é reconhecida como deveria ser. É como se nós fôssemos empregados deles. É o "eu quero, posso e mando. Tu estás aí, és professora, mas quem percebe do assunto sou eu e eu quero que faças assim". (Margarete, 54 anos)

[…] O professor, neste momento, e nós podemos sentir isso pelas famílias dos nossos alunos, são alguém que "está durante alguns meses a tomar conta dos filhos" e se existe algum problema com eles, os pais não os chamam à razão e vêm diretamente ter com o professor a pedir explicações. O Ministério, cada vez impõe uma maior carga para os professores em termos administrativos, que passa o tempo a tratar de burocracias. E isso, como é óbvio, mostra que socialmente o professor não é reconhecido. (Eliana, 31 anos)

[…] O facto de nós darmos tudo [que damos praticamente a nossa vida] pelos nossos alunos e pelo nosso trabalho, porque nós vamos para casa todos os dias sempre com coisas da escola para fazer à noite, aos fins de semana, nós nunca desligamos e o Estado não reconhece isso, nem as escolas, pois quem dirige quer é que as coisas sejam feitas e não se preocupa se as pessoas estão exaustas. (Alzira, 50 anos)

Os professores trabalham na escola e em casa, à noite, feriados e fins de semana, mas partilham o sentimento de falta de reconhecimento do seu trabalho. O Estado é visto como a principal fonte dessa atitude, pois desinvestiu na valorização da carreira e do estatuto dos professores, ao congelar salários, ao aumentar a idade de reforma. Mas as famílias também têm a sua quota de responsabilidade nesta situação, ao encararem a

escola como um "depósito" onde os jovens têm os professores ao seu serviço. Surge assim uma imagem negativa dos docentes, que é incompatível com aquilo que se passa no terreno.

Havendo uma contribuição para o bem-estar social e para a realização de objetivos comuns, o reconhecimento deve afirmar-se como contrapartida social palpável, incompatível com a reificação, com a invisibilidade social e como base da afirmação de direitos. Ora, as políticas educativas seguidas nas últimas décadas em Portugal têm feito incidir as preocupações na performance das escolas e dos alunos, mas têm descuidado as condições de trabalho dos docentes e feito regredir o respeito pelos direitos profissionais. Este é o sentir dos docentes quando afirmam:

[…] O professor é um elemento-chave na Sociedade. Sem professor não se consegue desenvolver competências nos nossos jovens. Agora, o professor tem que ser melhor cuidado. O professor tem deveres, porque tem, mas também tem que ter os seus direitos salvaguardados. E tem que ter proteção e deveria ter uma série de situações que lhe permitam desempenhar a profissão como deve ser e não tem! (Amélia, 53 anos)

[…] Os nossos direitos são basicamente os mesmos direitos dos outros trabalhadores. Portanto, os direitos que me estão ameaçados são os direitos que estão ameaçados relativamente aos outros trabalhadores. Ganhamos cada vez menos, temos uma grande insegurança relativamente àquele que será o nosso futuro, que será o nosso próximo ano letivo, os nossos próximos anos letivos. […] O sistema é injusto e desigual, por exemplo, que eu vá do meu local, da minha residência ao local de trabalho no meu carro, ainda aceito. Agora, que eu tenha que fazer serviço de escola no meu carro, às minhas despesas, para ir aos locais de estágio dos alunos do ensino profissional, ah isso é que eu já não aceito! Principalmente tendo em conta que de ano para ano, ganhamos cada vez menos. A sério! Isto é inconcebível e é olhar à volta e ver toda a gente passiva! Ninguém faz nada, ninguém diz nada! (Aurora, 45 anos)

[…] Os dias são todos iguais: neste momento, eu não tenho fim de semana, não tenho feriados, não tenho dia livre para preparar aulas, porque eu tenho que cumprir todo o meu serviço na escola, atingir metas e objetivos. Portanto, eu neste momento, até digo: "Ai caramba! Os meus direitos não estão a ser respeitados", não é? (Vilma, 30 anos)

[…] Se eu hoje tenho um emprego, mesmo que seja sem direitos ou com violação dos meus direitos como trabalhadora: mesmo que me cortem o subsídio, que eu esteja em férias e me chamem para corrigir exames sem me pagarem mais um tostão, como me acontece… o serviço está acima disso e eu faço-o, um bocado por intimidação, porque preciso de sobreviver, esta é a minha profissão, preciso do meu salário, preciso do meu ordenado e pronto, abdico das minhas férias, interrompo as minhas férias e venho corrigir exames. Tão simples quanto isso, não é? (Piedade, 57 anos)

[…] O próprio regime de faltas a que nós estamos neste momento sujeitos é um exagero; não me afeta sobremaneira porque eu, por norma, não falto, tenho "N" anos em que não faltei e penso que a grande maioria das pessoas é assim. Mas hoje, quer dizer, acho que também caímos num ridículo, numa subserviência, quando vamos faltar temos que prever com não sei quantos dias de antecedência. Se tivermos o azar de termos um imprevisto naquele dia e termos que faltar, parece que cometemos um grande crime e que temos que nos penitenciar por ele … eu acho que isso não dignifica ninguém. Eu estou a exercer, pura e simplesmente, um direito que tenho. (Irlandina, 52 anos)

[…] Eu, para ter formação, ainda este ano tive que pagar oitenta euros. Porquê? Porque eu não sou daquelas que vai para uma formação por ir, só para ganhar créditos. Fui para uma formação

que tinha a ver com o estudo da Língua. Tive que pagar, óbvio. E teve que ser ao fim de semana, porque foi na Faculdade. Quer dizer, as coisas têm que melhorar realmente nesse aspeto. Devem oferecer-nos as possibilidades de termos tudo o que precisamos para nós conseguirmos sermos os melhores e cada vez melhores. (Gisela, 37 anos)

[…] Eu tento defender os meus direitos, mas acho que hoje, principalmente as greves, já não resultam muito. Para quem está no Poder é só mais uma e eles veem isso como forma de poupar uns milhões. Acho que devia participar nelas também, apesar de nos últimos tempos não o fazer porque não posso perder o dinheiro. (Bernardo, 29 anos)

[…] Sou extremamente zeloso no cumprimento dos meus deveres profissionais. Logo, quem está acima de mim devia zelar pelos meus direitos e os meus direitos não eram estes. Eu tinha direito a uma carreira: está estagnada há oito ou nove anos. Eu, antes da reorganização da carreira, estava no 5.º Escalão a passar para o 6.º: estou no 2.º agora. Eu tinha a expetativa de chegar ao último escalão da carreira e sei que nunca vou chegar. Portanto, os meus direitos foram completamente adulterados e eu continuo a cumprir e cada vez o Estado pede mais e eu continuo a cumprir mais ainda. Não é justo! (Joel, 42 anos)

[…] A profissão não é reconhecida e o Estado não quer saber dos nossos direitos. O facto de nós fazermos, independentemente de estar a contrato ou não, muitos quilómetros por dia, e não termos ajudas de custo nenhumas, mostra bem isso. E se formos colocados longe de casa, nenhum de nós recebe subsídio de habitação. Nós vemos outros empregos do Estado que têm essas ajudas e nós cada vez ganhamos menos, mais cortes e nem sequer temos hipótese de recusar a colocação. Nós, por exemplo, enquanto Professores contratados estamos obrigados a concorrer no mínimo a dois QZP. Se ficar colocada a quinhentos quilómetros de distância, isso implica que eu leve o meu filho comigo, que alugue outra casa e o Estado nunca pensa se nós fazemos muitos sacrifícios. Depois ainda nos aumentam a carga horária, incluindo disciplinas ou atividades da escola como serviço não letivo e não ganhamos mais por isso. Estão-nos sempre a exigir mais daquilo que nós não podemos dar. (Gabriela, 41 anos)

[…] Nós temos perdido, ao longo dos tempos, os nossos direitos. Nós perdemos muitas reduções por idade, cada vez mais temos mais carga letiva, temos a reforma mais tarde. Eu, quando são decretadas greves, eu faço, e devemos todos fazer porque é um direito que ainda não nos tiraram. (Alzira, 50 anos)

Os professores afirmam zelar pelo cumprimento dos seus deveres profissionais, não descuidando o seu empenho e entrega ao trabalho, em todas as frentes que hoje este implica, preocupando-se em contribuir para a qualidade do ensino, para o sucesso dos alunos e para a boa imagem da escola em que exerçam funções. Valem-se da resiliência do seu Eu pessoal para combater a degradação do Eu profissional.

Os professores gostariam que os responsáveis pelo sistema educativo zelassem pelos seus direitos, revelando descontentamento pelo desinteresse que os mesmos têm demonstrado ano após ano relativamente a esta questão. Assim, consideram que os seus direitos estão ameaçados e que são mesmo violados, quando são chamados, por exemplo, a corrigir exames em tempo de férias sem receberem o justo pagamento por esse serviço, quando se sentem constrangidos se precisarem de faltar por motivos pessoais, quando diariamente percorrem quilómetros para irem trabalhar, pagando do seu bolso todas as deslocações, quando o fator idade não é tido em conta para atenuar a quantidade de tarefas a realizar, quando a idade da reforma é colocada nos 66 anos, sem

atender ao enorme desgaste causado por uma profissão que implica energia para lidar com jovens e entregar-se de corpo e alma. Sabem, por conseguinte, que não podem baixar os braços e deixar de lutar pelos seus direitos.

Apesar de a ação dos sindicatos ser vista como uma forma de lutar contra o ataque aos direitos dos professores e de organizar essa luta, é também notória a descrença na ação dos sindicatos, encarados como afetos a interesses partidários, incapazes de fazerem valer a voz dos professores na definição das políticas educativas e de contornar as pressões internacionais. Disto nos dá conta a opinião destes docentes:

> […] Não nos dão oportunidade de intervir na política educativa, não nos ligam nada. Fazem reformas sobre reformas, sem avaliar a anterior e sem nos perguntarem nada. Nós é que estamos no terreno e nós tínhamos uma palavra a dizer: penso que é um direito que nos têm tirado. Penso que é dos direitos mais desprezados. Temos sindicatos, de vez em quando fazemos umas greves, mas os nossos direitos continuam a ser cortados e a nossa voz não conta. (Florival, 62 anos)
>
> […] Muita gente, por exemplo, acha que se nós estamos assim ou assado é por causa dos sindicatos: os sindicatos não fazem, os sindicatos não sei quê, mas depois, se nós perguntarmos, as pessoas não se sindicalizam. Quer dizer, os sindicatos não podem ser fortes quando têm nos seus inscritos, nos sindicalizados uma força que não chega a ser força, mas uma debilidade. (Piedade, 57 anos)
>
> […] Cada vez se vai lutando mais por direitos. (…) Posso dizer que eu não faltava a nenhuma manifestação em Lisboa, quer chovesse, quer fizesse sol, mas agora já não. Já começo a ficar cansada. Temos sempre de continuar a lutar. Não sei se resulta, mas se nada fizermos é que não resulta mesmo. (Domitila, 53 anos)
>
> […] Sou muito contestatária e tudo, mas depois não dou grande visibilidade aos protestos. Às vezes, por trás dos protestos vejo que há outros interesses e isso leva-me logo a desistir. Também fui às manifestações a Lisboa, mas a partir de uma certa altura deixei de ir. Quando vi que havia manipulação política, nunca mais fui. Vejo que os sindicatos só protegem os professores do 1.º Ciclo e criam leis para os professores do 1.º Ciclo e se esquecem dos professores do Secundário, porque não têm monodocência. (Alda, 56 anos)
>
> […] Os sindicatos são naturalmente politizados, não há volta a dar. Quer dizer, quer nós queiramos, quer não, eles estão sempre afetos a qualquer orientação política e muitas vezes estão afetos muito àquilo que eles têm que defender para si próprios, ou seja, são muito protecionistas de um de um certo núcleo de pessoas que vivem à volta do sindicato e não sei se defendem exatamente todos, a classe mesmo. Tenho sempre muitas dúvidas em relação a isso e por essa razão, neste momento, sou dessindicalizada. Já fui sindicalizada, neste momento não sou. (…) O ano passado fiz aquelas greves e, logo à partida, achei que eram absolutamente infrutíferas, as lutas. Acredito que nós todos somos manietados e manipulados por interesses muito mais altos do que nós professores, diretores, Ministério da Educação, do que se calhar nós país. Há forças, há interesses políticos e económicos muito grandes para que nós estejamos numa situação como esta. (Irlandina, 52 anos)
>
> […] Os professores não estão a lutar pelos seus direitos. Podíamos fazer mais coisas. Acho que há uma saturação que impede isso. Acho que as pessoas trabalham demasiado, estão demasiado preocupadas se vão ter horário, se não vão ter horário. Já têm trabalho?! Pronto, então vão aceitando as coisas e como veem poucos efeitos práticos das lutas e veem que os sindicatos cá também não defendem da maneira que deveriam os seus direitos, então há assim um certo desânimo, mas é um desânimo que é coletivo, não é só dos professores. (Eva, 30 anos)
>
> […] Nós ainda somos das poucas classes que realmente, quando lutamos, lutamos. Só acho é que não lutamos muito a sério pelos nossos direitos, acho que devíamos lutar mais, por exemplo,

o ano passado, acho que desistimos muito cedo naquela questão da greve aos exames. Por mim, uma vez que começámos, tínhamos ido até ao fim. (Gisela, 37 anos)
[…] Era fundamental que houvesse maior união entre os colegas e que se fizesse uma luta por direitos, muito mais incisiva. Só que nós sabemos que quando assim é, a classe acaba sempre ainda mais prejudicada. Há uns anos quando os professores tentaram fazer uma greve aos exames, levantou-se uma grande polémica, processos disciplinares, o próprio Ministério requisitou professores que estavam no desemprego para colmatar, quando seria ilegal, a questão dos serviços mínimos, que agora este atual Governo quer implementar a partir do próximo ano. Hoje a luta pelos direitos está a esmorecer um bocadito até porque as pessoas começam a desacreditar muito nos sindicatos, pois estes lutam por determinados poderes internos e não tanto pela classe. (Dinarte, 45 anos)
[…] Na escola, eu tento reclamar os meus direitos e faço por isso, mas na nossa posição de contratados temporários, a maior parte das vezes não nos ouvem e então isso também desmotiva e dissuade um bocadinho. (…) Já passei por algumas situações na defesa dos direitos, que não deram resultados, nomeadamente a nível sindical. Uma vez quando fui colocada e estava com gravidez de risco, eu lutei pelos meus direitos e foi-me difícil comprovar que tinha razão. A escola não queria assumir certos compromissos, nomeadamente em termos de pagamento e em termos de contagem de tempo de serviço e o sindicato não me ajudou, não foi atuante, nem esclarecedor. Fui eu que tive por iniciativa que ir à Lei e pesquisar e acho que fiquei prejudicada, lá está. (Erica, 34 anos)
[…] Nós continuamos a lutar de forma desorganizada e muito ao sabor da política dos sindicatos e acho que muitas ações que estes tomam não são as mais corretas para nos defender, porque também têm uma agenda política. Pode mudar o Governo e as ações são as mesmas. (Joel, 42 anos)
[…] Eu luto pelos meus direitos. Já participei em algumas manifestações e greves. Mas é sempre mais fácil alguém lutar por nós e eu acho que isto é que é o verdadeiro problema da classe, é que as pessoas acomodam-se e deixam a luta para os outros. Somos desunidos. Quando lutamos devíamos lutar em peso, todos pela mesma causa. Isso aconteceu só quando houve aquela grande manifestação em Lisboa. Acho que há muitos sindicatos e isso não ajuda. Devia de haver só um sindicato, ponto final. (Gabriela, 41 anos)
[…] Não estou a lembrar-me de nenhuma iniciativa para defender os meus direitos. Nunca fui a manifestações, uma ou outra vez fiz greve. Acho que não resulta ou que não se deviam resolver as coisas assim. Se tiver algum problema tento resolvê-lo por mim. (Dora, 46 anos)
[…] Nós temos vários sindicatos, talvez por isso a defesa dos nossos direitos não tenha corrido como devia correr, porque os sindicatos estão muito divididos e penso que eles deviam ser mais ativos a nível de reivindicar melhores condições de trabalho nas escolas. (Alzira, 50 anos)
[…] Estamos a perder os nossos direitos, pois não acho que estejamos bem representados pelos sindicatos. Precisamos de outra solução que passe por Associações Profissionais ou mesmo por uma Ordem dos Professores. (Josélia, 43 anos)

Nestes extratos está patente a erosão sindical que tem vindo a ocorrer, traduzindo-se na dessindicalização e no *free-riding* (Cf. p.157). A descrença nos sindicatos é notória, tendo relação com a perceção da diminuição do poder negocial e da força das conquistas reivindicativas. Os professores reconhecem que as lutas coletivas perdem alcance, pelo facto de a classe docente, a maior classe profissional em Portugal, ser desunida em virtude da heterogeneidade que a caracteriza, aderindo a múltiplas associações sindicais, cuja existência demonstra precisamente essa divisão. Por conseguinte, os professores consideram que deveriam existir menos sindicatos, pois no atual quadro, lutar mais não

produz os resultados esperados, havendo uma saturação nas pessoas que as encaminha para a luta individualizada. Deste modo a força coletiva da classe sai enfraquecida, vislumbrando-se outras soluções para a liderança da mesma, como sugere uma professora, ao referir a possibilidade de criação de uma Ordem dos Professores.

6.3.3 O modelo empresarial na escola pública: impactos na atividade docente

As "mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores" (Oliveira, 2004:1127). O objetivo de preparar e capacitar as futuras gerações para exercício da cidadania faz com que "tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores" (Libâneo, 2001: 11).

Para o Estado regulador (Barroso, 2003) a educação é uma despesa que é preciso controlar, adoptando novos modelos de gestão pública ajustados a este fim (Cf. Cap.1, p. 26 e ss.). Por isso, a escola pública é hoje uma instituição, cuja missão obedece a um modelo empresarial, subjacente à cultura escolar geral, centrado na ideia da qualidade do ensino, na avaliação dos resultados, na prestação de contas, na gestão dos financiamentos e da informação nas mais variadas plataformas informáticas, na burocracia, com impactos inevitáveis na dimensão humana, relativa aos diversos atores no espaço escolar, tal como afirmam estes docentes:

> […] Passámos a ver a escola como uma empresa e não tanto como uma instituição onde há seres humanos a trabalhar, que têm os seus problemas, que têm as suas famílias. Sabemos que se se quer um Ensino de qualidade e preparar os jovens para o futuro, seria mais oportuno apostar nos recursos humanos do que propriamente nas questões orçamentais e, portanto, o que se vê nestes últimos Governos são preocupações meramente orçamentais e não se olha para a questão humana dentro das escolas, nomeadamente para os professores. Há desumanização quando só interessam números, estatísticas e resultados. Enfim, é perder, no fundo, toda aquela parte humana, aquilo que seria fundamental numa escola e, portanto, olha-se mais para aquilo em que se pode poupar e fazem-se cortes por causa das despesas. (Dinarte, 45 anos)
>
> […] Acho que se dá muito pouco valor ao trabalho. Só se pensa, de facto, em números, somos números, temos que dar estas horas, não importa como, quantos alunos temos. Vejo colegas com 50 anos com 180 alunos ou mais. Isso já não é exequível, não é humano, porque isto equivale a 180 testes, equivale a nós não querermos levar, por exemplo, nós somos de Línguas, sei lá, composições para casa, outras coisas que poderiam ajudar o aluno porque são demasiadas, não é? Portanto, limitamo-nos àquilo que é essencial, mesmo ao estritamente essencial e a qualidade do ensino fica por baixo, não é? (Eva, 30 anos)
>
> […] As escolas, a determinada altura [isso também é problemático] começaram a chamar os alunos clientes. E isto deixou de ser uma escola, ou melhor, é uma escola, mas começou a ter características empresariais. Ora, as empresas precisam de medir qualidade e com isso tornou-se necessário ter que preencher N coisas para as quais não se está minimamente preparada; e

tiveram que ser criados instrumentos que não sabemos também se são os melhores, que vão sendo aperfeiçoados. Quer dizer, medimos, preenchemos papéis, relatórios, grelhas e depois se tu parares para pensar um bocadinho e disseres assim: "Qual é a utilidade prática disto? Melhorou a minha performance enquanto docente? Em que é que isto melhorou a performance dos meus alunos enquanto estudantes?" e tu concluis que não melhorou nada. (Irlandina, 52 anos)

[…] A escola de hoje é muito diferente da escola de quando iniciei a minha atividade. A falta de valores dos nossos alunos tem-se vindo a acentuar muito. Os alunos são o "*eu quero, posso e mando*". Portanto, o professor não tem qualquer valor para o aluno. O aluno não sabe valorizar o professor. (Amélia, 53 anos)

[…] Querem aplicar este modelo empresarial na escola? Querem eficiência e produtividade? Então como fazem nas grandes empresas, o ME devia tratar bem os seus funcionários. O professor devia ser mais acarinhado e valorizado. As empresas melhores, as mais produtivas, são essas que dão apreço aos colaboradores. É com recursos humanos motivados que se alcança o sucesso. Os professores estão mais bem preparados, mas será que estamos todos motivados? Não. Falta-nos a motivação extrínseca, se calhar. Continuamos a esforçar-nos sabendo que realmente a compensação vai ser mínima. (Lorena, 47 anos)

A implementação do modelo empresarial na escola pública alterou o ambiente que se vive, pois as questões orçamentais/contenção de despesas sobrepuseram-se à parte humana. Por isso, a imagem da profissão docente é identificada com uma lógica funcionalista, em que os docentes sendo vistos como técnicos, se tranformaram em números, estando envolvidos num clima de desumanização. O seu muito trabalho tem efetivamente pouco valor.

Já os alunos são chamados de "clientes", com os riscos que a conotação dessa palavra implica, pois no comércio diz-se que "o cliente tem sempre razão", mas na escola como lugar de formação integral, ser cliente poderá enfatizar perniciosamente mais o lado dos direitos que dos deveres, contribuindo para a desvirtuar. Por isso, os professores notam a perda de valores pelos alunos, que não sabem ser e estar, manifestando fraca noção dos seus deveres nos espaços da escola e nas aulas, o que afeta de sobremaneira o trabalho docente.

As lideranças, e por sua vez os professores, apesar de estarem preocupados com a qualidade do ensino, estão pressionados pela medição da qualidade, pelas taxas de sucesso escolar, sendo o trabalho determinado por estatísticas, mais por valores materiais do que por valores espirituais, como referem estas professoras:

[…] A situação da escola pública é muito confusa porque, apesar de continuar a haver uma grande preocupação com a qualidade do ensino, com a questão pedagógica [isso sem dúvida nenhuma que continua a haver essa, essa preocupação, não só por parte dos docentes, mas dos órgãos de gestão], apesar de tudo, depois há uma série de condicionantes que nos impedem que esses objetivos sejam alcançados. (…) A escola está diferente. É diferente no que diz respeito à gestão, no que diz respeito ao ambiente que se vive dentro da escola, no grau de exigência em relação aos alunos: hoje é-se muito menos exigente do que antigamente. Não porque os professores sejam menos bons, ou piores, mas porque somos pressionados, de certa forma, no que diz respeito às avaliações e trabalhamos para estatística, trabalhamos para números. Eu, quando

comecei a trabalhar, ensinaram-me a trabalhar para os meus alunos e para a sua aprendizagem, não foi para números. Não sei trabalhar para números. (Aurora, 45 anos)
[…] Esta visão empresarial da escola acaba por ter influência na pressão sobre os resultados. Ai não tenho dúvidas. Sim. Pode até não ser de uma forma consciente, mas obriga a que se trabalhe só em prol de uma classificação, quer seja ela final interna, quer seja de exame ou seja depois a conjugação das duas. Isto em detrimento de formar cidadãos com valores. Há dimensões do nosso trabalho que nem se conseguem traduzir por números, mas é isso que nos pedem. Chegamos ao final do ano, temos que preencher não sei quantos relatórios onde temos que converter uma série de coisas em números, em percentagens. Portanto, esse aspeto burocrático influencia a nossa prática. Há aqui uma obsessão pelo quantitativo, que se sobrepõe ao relacional, ao subjetivo. (Josélia, 43 anos)

Este modelo de trabalho escolar muito centrado na quantificação de dados, em metas e resultados, não melhora por si o desempenho dos professores nem dos estudantes efetivamente, pois este deverá passar por uma dimensão mais abrangente que se traduz no aperfeiçoamento humano, no plano ético e social, que implica também a conjugação de processos emocionais e motivacionais diversos, subjacentes às vivências na escola, que não podem ser esquecidos. Acresce que as empresas com êxito não descuidam esses processos, mantendo os seus quadros satisfeitos profissionalmente. Deste ponto de vista, se é o modelo empresarial que se quer instituir nas escolas com vista aos melhores resultados, então a desvalorização social e salarial dos professores colide com esses intentos, o que nos faz concluir que são as questões orçamentais que mais pesam no prato desta balança.

Na verdade, a vez da gestão veio desestabilizar a psicodinâmica do reconhecimento no trabalho relativa à pessoa do trabalhador, através da desvalorização da qualidade e das dimensões criativas do trabalho não quantificáveis e do julgamento qualitativo proferido sobre o trabalho, que passa por duas provas principais: o julgamento de utilidade e o julgamento de beleza (Dejours & Bègue, 2010:39). O primeiro implica a utilidade social, técnica ou económica do contributo do trabalhador e o segundo a apreciação dos pares sobre o estilo do trabalho e a sua conformidade às regras do ofício. Este último aspeto tem grande incidência na qualidade das relações interprofissionais, podendo fortalecer ou enfraquecer a identidade dos trabalhadores, e, neste caso, gerar um impacto negativo na sua saúde mental e equilíbrio psicológico, visto serem acometidos por uma espiral de solidão e sofrimento, indicadores de vulnerabilidade, conforme inferimos das palavras deste docente:

[…] O nosso trabalho é um *stress*. Tenho mais turmas, mais alunos, mais atividades para fazer, mais cargos para desempenhar, isso tudo ocupa tempo e eu tenho que cumprir, porque eu estou a ser constantemente avaliado e, se não cumprir, sou chamado à hierarquia e tenho que responder por tal. Trabalhamos mais tempo na escola e em casa, horas a fio. Só um exemplo: o Ministério lançou um curso de Gestão Desportiva para o sistema sem estar validado, sem haver qualquer tipo de orientações para 250 horas teóricas. Colocou um currículo por tópicos e os Professores da

escola que se desenrasquem. Ou seja, esse ano foi completamente louco para mim; eu vivia para o curso. Sábados, domingos, qualquer tempo livre que eu tinha era para planear aulas, estudar, investigar sobre os conteúdos. Também tenho que dormir e tenho filhos e tenho sanidade mental senão, qualquer dia, fico louco. Prejudico a minha família, prejudico-me a mim. (Joel, 42 anos)

Por outro lado, a avaliação quantitativa e objetiva do trabalho individual segundo padrões de desempenho têm efeitos sobre o trabalho coletivo, a cooperação e sobre o viver junto (Dejours & Florence, 2010:45), introduzindo a concorrência entre serviços, departamentos, e os próprios assalariados (Dejours & Bègue, 2010:46), gerando o *cada-um-por-si*, condutas de rivalidade e deslealdade que afetam as relações de respeito e confiança entre colegas. Comprova-o a voz destes docentes:

[…] O reconhecimento do trabalho pelos meus colegas, pelos meus pares é, para mim, importante? Ah! Muito importante, mas eu acho que há aqui, também entre nós, muita competição. E isso também não deixa que haja assim uma cooperação muito boa entre nós. Eu sinto isso e tenho sentido de ano para ano. Eu penso que o fator principal é a avaliação de desempenho dos professores. Passa por aí. É um fator de competição, que causa tensões. (Amélia, 53 anos)

[…] Com a avaliação dos professores criou-se mau ambiente e, portanto, neste caso, estou a falar da pouca camaradagem entre alguns colegas – *alguns*, é preciso que se note – que são capazes de fazer tudo para sacanear o outro e terem melhores notas. Portanto, acho que o sistema de avaliação veio agravar muito o mau ambiente entre colegas. (Domitila, 53 anos)

[…] Há escolas que não têm o grau de exigência desta. Aliás, nós (...) costumamos dizer: "ainda a ideia vem no ar, nós estamos já a aplicar" e esta questão da avaliação de docentes, isto deu pano para mangas: até fichas de avaliação nós fomos obrigados a criar, que depois não valeram para nada. Mas a nossa escola, nisso, é uma escola que prima por estar na crista da onda, isso é verdade, e exige-nos muito trabalho, comparativamente com o que eu ouço de outros colegas que andam por outras escolas. Mas sinto na pele que esta escola dá muito trabalho. (…) Alguns colegas que andam aí com anti-depressivos e com medicamentos para se aguentarem no trabalho. (Joel, 42 anos)

[…] Muitos docentes têm abandonado o sistema com grande penalização na sua Reforma, mas porque não conseguem aguentar este ritmo de trabalho e eu questiono-me se os professores mais jovens que estão no início da carreira, que têm cinco, dez, quinze anos de serviço, se irão ter saúde física e mental para trabalhar até aos sessenta e seis anos, como se espera. (Laurentina, 54 anos)

[…] A profissão deve ser para nós darmos e também para recebermos, não é? E quando chegamos àquele ponto que já sentimos que damos o máximo e isso não interessa a ninguém, ficamos nos limites, pelo menos eu já andei muitas vezes assim, nos limites e vou-me abaixo de saúde, com tanto trabalho, tarefas, prazos e preocupações. (Dora, 46 anos)

Ambos os fatores (gestão e avaliação) afetam as relações de trabalho, fazendo notar a precariedade das instituições e do emprego, sendo que nas condições dadas há sofrimento e não apenas predomínio da indiferença, há luta e não apenas reações de apatia estratégica (Honneth, 2008: 65). A relevância dos princípios morais no mundo do trabalho, subjacentes às lutas pelo reconhecimento e pela obtenção/preservação de direitos, só pode ser compreendida se este for analisado como parte do mundo social da vida (*idem*, *ibid*.:65).

Sem reconhecimento da sua utilidade social, o trabalhador vê abaladas a sua dignidade e identidade, sempre em relação recíproca. Isto compromete a vida social, pois há uma área de integração entre trabalho estável e inserção relacional sólida, da mesma forma que, uma posição de fragilidade e precariedade no trabalho gera vulnerabilidade social (Castel, 1998:24). De facto, as más condições de trabalho e de desenvolvimento profissional minam as bases de um projeto de vida sólido e corrompem a construção de uma identidade pessoal e social motivada para a cooperação social. A luta pelo reconhecimento requer, por isso, mudanças culturais e simbólicas que valorizem os grupos discriminados e questionem os padrões dominantes, reavaliando as identidades.

Em outra vertente, a exigência de resultados associada ao modelo empresarial não é compatível com os cortes orçamentais que marcam o desinvestimento na escola pública, numa tendência para a tornar menos atrativa a favor do ensino privado. Este é também um sinal da precariedade da escola enquanto instituição empregadora. Isto gera nos docentes a preocupação com o destino da escola pública e logicamente com as implicações disso no seu trabalho. Vejamos algumas opiniões dos docentes sobre a situação da escola pública vive devido às medidas economicistas:

[…] Eu às vezes penso: "Será que querem acabar com a escola pública? Custa-me muito ver, porque é tanta exigência e tantos cortes…são as medidas economicistas que estão a acabar com a escola. A imagem da escola pública está má, apesar de fazer bastante para e pelas famílias. (Vilma, 30 anos)

[…] Há claramente um desinvestimento na escola pública, uma tentativa de denegrir a escola pública para fomentar o privado, sabendo nós que muitas das pessoas que estão no Poder ou que estiveram no Poder ao longo das últimas duas décadas têm ligações a esse setor privado da área da Educação e, portanto, e sobretudo com as políticas de Direita, o objetivo é privatizar, é criar aqui sob esse chapéu da meritocracia a ideia de que, se o Particular oferece melhor qualidade, as pessoas devem ter o cheque-ensino para poderem dar a escola aos filhos que acham que têm o projeto que mais satisfaz as suas perspetivas e os seus objetivos. (Clara, 45 anos)

[…] A situação da escola pública está a degradar-se dia a dia, como é óbvio. Ela é o garante de igualdade para todos. Mas o que dá lucro é o privado e aí há dinheiro para investir na qualidade. As grandes elites não estudam na escola pública, estudam em colégios privados. A qualidade paga-se! Uma escola privada ou semi-privada pode escolher os seus alunos. Então, o meu grau de motivação é menor do que era há dez anos atrás e isso involuntariamente reflete-se. (Joel, 42 anos)

[...] A situação da escola pública está muito mal. Há uma guerra de interesses, de protagonismo…disputam-se os alunos. E está o Estado a pagar a Escola Privada, que se devia autofinanciar. Toda a gente manda na escola, menos os professores: manda o senhor presidente da Câmara, o da Junta, os pais dos alunos, etc. É o velho ditado *cada macaco no seu galho* – não é? – e, portanto, quem sabe da escola são os professores, quem sabe de Medicina são os médicos, por aí fora. Aqui toda a gente manda; é o caos, é a anarquia. (Domitila, 53 anos)

[…] A escola pública vai lutando ao lado do privado para vencer e tentar angariar os alunos que consegue. Quando a escola pública tem no portão ao lado uma escola privada, que oferece transporte, em que as turmas são mais pequenas, as notas são muito mais elevadas, porque há essa inflação, é complicado. Aqui na escola pública vamos sendo justos e, claro, vamos tentando

trabalhar com os meios que temos e vamos conseguindo, porque os resultados dos exames nacionais assim o mostram. (Gisela, 37 anos)

[…] Eu penso que o ensino privado está melhor que o público. O número de alunos é muito mais reduzido, são selecionados, é um ambiente mais familiar e provavelmente os alunos têm mais condições, são mais acompanhados, não fazem parte desta massa anónima. Os colégios privados que são mesmo bons, esses têm ensino de qualidade e porquê? Porque apostam noutras matérias, noutras vertentes que nós aqui não podemos. A escola pública recebe tudo, não pode excluir ninguém: eu não sou contra isso, a verdade é que deveria haver outros apoios e outras condições que não há. (Laurentina, 54 anos)

[…] Sinto que a escola pública já tem muito pouco de público, é cada vez mais privada, pelos custos inerentes, pela incapacidade que o Estado tem de poder realmente ajudar a maior parte dos alunos. Há atividades que à partida nem sequer vou projetar, porque não têm viabilidade em termos financeiros. (Eliana, 31 anos)

[…] A Sociedade está a optar outra vez pelo Privado e o Público ficou para trás e toda a gente está a perceber isso e, portanto, enquanto continuarmos assim: os privados é que são bons, eles é que vão reger. Os Privados podem dar aos alunos coisas melhores que o Público, não admira que nos *rankings* apareçam como sendo escolas boas. (Cremilde, 54 anos)

De facto, a situação da escola pública é díficil porque os objetivos têm que ser alcançados em muitos casos sem existirem os necessários recursos financeiros, materiais e humanos, tendo de rivalizar com as escolas do ensino privado numa luta desigual pelo público escolar, dado que estas oferecem melhores condições aos alunos a vários níveis. Contudo, a escola pública é o garante da igualdade de oportunidades, acolhendo jovens de todas as origens socioeconómicas e culturais. Isto implica grandes desafios, havendo bons profissionais para lidar com os mesmos, pois o acesso à carreira docente no ensino público implica concursos nacionais, segundo uma lista de graduação profissional (média final de curso + tempo de serviço), que seleciona os melhores profissionais, apesar de não ser o critério único, pois o ME mantém a existência de prioridades nos concursos. Disto nos dão conta os seguintes testemunhos de docentes:

[…] A escola pública tem a particularidade de que está aberta para toda a gente, não é? Acolhe desde o rico ao pobre, desde o mais capaz ao menos capaz. Nós, neste momento, prestamos serviços a toda a gente. Tens alunos com *Necessidades Educativas Especiais*, com casos bastante complicados, na Escolaridade Obrigatória, tens alunos estrangeiros. Há outros desafios e não sei se nós estamos bem preparados para eles, mas vamos tentando. Quem tem meia dúzia de tostões, acha que tem melhor serviço numa escola privada e, portanto, vai optar por essa via. Ora, logo isso é uma machadada na escola pública porque não se reconhece a importância da escola para todos. A determinada altura, nós começámos a achar que os políticos estavam a tentar transformar as escolas públicas em escolas privadas. (Irlandina, 52 anos)

[...] Eu acho que há alunos muito bons, acho que há professores óptimos, acho que nós até conseguimos fazer às vezes omoletas sem ovos; acho que na escola pública [nunca estive na escola privada], com o pouco que nos é dado, apesar de tudo, continuamos a ser profissionais e a ter os melhores profissionais selecionados pela lista graduada nos concursos nacionais. (…) Eu acho é que nos têm andado a atrapalhar esta qualidade para nós não podermos realmente mostrar mais aquilo que podíamos fazer. Deviam-nos dar condições de trabalho. (Piedade, 57 anos)

> […] Costumo dizer esta frase do Professor Boaventura Sousa Santos aos alunos: "Todos temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza", portanto acho que uma escola pública forte e democrática garante a igualdade no acesso à Educação. (Alda, 56 anos)

As escolas públicas foram-se atualizando para corresponder às exigências da sociedade da informação, tendo alguns equipamentos tecnológicos que permitem dinamizar as aulas de modo diferente, embora muitos deles estejam ultrapassados, não havendo orçamento para os atualizar. Porém, a motivação dos alunos para os estudos não satisfaz as expectativas dos professores, conforme eles próprios referem:

> […] A escola pública é uma escola massificada que atende aos novos tempos das tecnologias da informação. Temos assistido nestes últimos anos ao "choque tecnológico" que fez com que fossem introduzidos meios técnicos nas escolas (computadores, quadros interativos, projetores, internet), que permitem dar as aulas com uma outra dinâmica. Isso é positivo. Mas, simultaneamente, perde um pouco da sua principal função que é preparar bem jovens responsáveis, com bons valores, bons profissionais. O facto de os jovens viverem numa sociedade globalizada, terem outros interesses que antigamente não existiam faz com que lá fora encontrem maior motivação do que cá dentro e, portanto, não veem o Ensino como uma preparação para o futuro. (Dinarte, 45 anos)
>
> […] A escola pública de hoje tem mais condições materiais: as salas têm equipamentos que nós podemos utilizar, há internet para pesquisas, etc. Mas nós, aqui há uns anos atrás, tínhamos bons alunos, mais estudiosos e respeitadores até. Hoje, temos bons alunos, temos alunos médios e temos aqueles alunos que não querem fazer nada. Pura e simplesmente eles recusam-se a fazer as atividades escolares e nós temos que, enfim, nos adaptar a essa situação e tentar levá-los a fazer alguma coisa, o que se torna cada vez mais difícil. Nos cursos Profissionais estes últimos são a maioria e ainda por cima mal comportados. Tanto trabalhamos para eles e depois eles não valorizam nada disso. É frustrante e desmotivante. (Alzira, 50 anos)

Apesar de algumas escolas públicas hoje estarem apetrechadas com melhores equipamentos/instalações e de terem bons profissionais, os professores denunciam as ambivalências que atravessam a escola pública, pois experimentam o estado de confusões que nela vivenciam. De facto, por um lado, a profusão de mudanças do sistema educativo tem impacto na dimensão organizacional e exige aos docentes readaptações constantes, por outro lado, a abertura à comunidade educativa propicia ingerências na vida da escola por parte de alguns atores sociais, nomeadamente ligados às autarquias. Não podemos ainda esquecer a tendência para a privatização e desinvestimento na escola pública, embora o atual Governo Constitucional aparente nos discursos, vontade de alterar esta situação, apesar de se tratar de um processo complexo e moroso, que certamente não produzirá no imediato efeitos positivos no trabalho dos docentes.

6.3.3.1 As novas exigências do trabalho docente

Todas as transformações que têm ocorrido na escola pública, no seguimento das políticas educativas seguidas principalmente nos últimos dez a quinze anos, acarretaram uma reconfiguração identitária originada pelas novas exigências impostas ao trabalho dos docentes. As tarefas destes profissionais complexificaram-se face à diversificação dos públicos escolares e aos mecanismos de avaliação externa e interna das escolas. Ao sentirem-se sujeitos à meritocracia, acedem a fazer tudo o que lhes é exigido num processo de assunção de responsabilidades, na esperança de que isso lhes traga a tão desejada valorização e reconhecimento do seu trabalho. Como salienta Almerindo Afonso (2009:15)

> a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes).

Na verdade, os professores não são os culpados do desnorte subjacente aos processos de mudança, mas são nesse caminho pressionados a mostrar trabalho, a realizarem atividades extra aula, a envolverem-se em projetos, embora persista a sua dificuldade em definir o que é um "bom" trabalho e o que é ser "bom" professor, pois a atividade exercida depende das condições contextuais (contexto político e clima sociocultural da escola) que lhe são proporcionadas quotidianamente e dos sujeitos com os quais interage, atirando-os para um individualismo defensivo, de resistência/adaptação, que denota a vulnerabilidade inerente a esta profissão.

A responsabilização dos docentes implica ainda a formalização de documentos comprovativos, quer de planificação, quer de explanação de resultados, que atestem a qualidade daquilo que fazem, nos momentos de avaliação. Nada se faz "sem fazer prova", criando um processo de prestação pública de contas, acompanhada pela crítica pública aos professores, conforme patenteiam estas declarações:

[…] Nós professores somos os reis das atividades, não é? Mas, hoje fazes quarenta papéis para a planificação da atividade [estou a exagerar, naturalmente], depois fazes a atividade e, durante a atividade, se calhar ainda preenches dois papéis que é para não haver dúvidas e, no final, fazes o relatório da atividade com mais cinquenta papéis. Quer dizer, tudo isto é peso burocrático. Se calhar havíamos de aligeirar este caminho, devíamos ser mais objetivos, porque às vezes perdemo-nos, às vezes tanto queremos medir, que estamos a medir o que nem sequer é medível e estamos a medir com instrumentos de medida que nem sequer sabemos se são bons. Isto põe-nos em constante sobressalto! Nâo é possível desligar! E depois ainda estamos sujeitos a ser criticados. (Irlandina, 52 anos)

[…] As escolas sentem-se obrigadas a ter papéis para comprovar tudo. É a questão de quererem controlar tudo, de quererem evidenciar tudo. Tanto que se viu isso pela avaliação docente. Parece

que se algo se fizer espontanemante não tem valor, porque não há um papel que o certifique. É de loucos! (Gisela, 37 anos)
[…] Tem que ser tudo escrito: as atas das reuniões, o processo que envolve colocar os alunos do profissional em estágio nas empresas, até participar de um aluno por mau comportamento. São tudo uma série de tarefas que às vezes se acumulam e que implicam montes de papelada que é preciso fazer, em que gastamos muito tempo.Já para não falar nas tarefas de Informática que só isso, às vezes, dá-me uma dor de cabeça. Este ano não, graças a Deus, não tenho isso, porque chegava à escola e nada mais interessava: era o computador A que não funcionava, ou o projetor X que estava avariado outra vez, ou porque a disciplina de *moodle* não dava, etc. e eu vinha para ir dar uma aula…, bem, isso às vezes tirava-me do sério. (Dora, 46 anos)

Este quadro de intensificação (Hargreaves, 1998) representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados (Apple, 1987). Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crónico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (Apple, 1987: 9) e no facto de os direitos sociais estarem subordinados à eficácia e eficiência. Sendo assim, em resultado das mudanças do sistema educativo, tal sentimento prende-se com a intensificação do ritmo de trabalho e com o agravamento das condições do mesmo (aumento do horário de trabalho semanal, mais turmas, níveis, cargos, reuniões, atividades, tarefas, projetos, etc.), gerando sobrecarga e burocracia, com efeitos nefastos sobre a saúde e a vida pessoal. Com isto há um comprometimento não só da qualidade da educação, mas da qualidade de vida que os mesmos passam a ter com as demandas cada vez mais intensas, e está presente na fala dos seguintes docentes:

[…] Não tenho vida pessoal, nem tenho muitos tempos de lazer: trabalho ao fim de semana para a escola e aos feriados. O excesso de trabalho traz o cansaço, o não conseguir dormir, a falta de tempo para a família. (Alda, 56 anos)
[…] Cada professor pode ter muitas turmas; por exemplo, este ano tenho cinco níveis para preparar, sendo que três deles não fazem parte da minha área, o que significa que tenho que procurar, tenho que investigar sozinha, portanto, estou atirada às ondas sem saber se me vou afogar ou não [e eu presumo que isto não é bom para ninguém, não é?]. (…) E a própria cada vez maior burocracia do funcionamento da escola acaba por ser um entrave a muitas coisas, é um perder de tempo a repetir procedimentos, a repetir papéis, a repetir relatórios, a repetir grelhas, é um gastar de forças e de energias em coisas sem interesse. (Aurora, 45 anos)
[…] Nós chegamos a casa – que é onde preparo as aulas, no fim das atividades letivas da escola [há quem prepare na escola, mas eu na escola não tenho tempo para preparar] – cansados, mas temos que fazer fichas, testes, fazer *PowerPoints*, temos que arranjar maneira de cativar e motivar os alunos. Depois chegamos cá no dia seguinte e muitas vezes a coisa corre bem, outras vezes o nosso trabalho *vai por água abaixo* porque os alunos não deixam que a coisa corra bem. E isso deixa-nos muito infelizes – eu sinto! Deixa-me muito infeliz. (Amélia, 53 anos)
[...] O trabalho dos docentes atualmente é para nos rebentar. Os que estão no Sistema, os que cá conseguiram aguentar-se até agora [muitos estão para ir embora, estão na fronteira: já são velhotes para tanto trabalho e novos para a Reforma] estão exaustos. É assim: dantes protegia-nos a idade, hoje não! O volume de trabalho tem que ser igual para todos, independentemente da idade. Mas, nós vamos perdendo capacidades, queiramos ou não, por muito bem que a gente

esteja. É desumano! Eu sinto alguma dificuldade em, em estar a corrigir testes, por exemplo, de turmas grandes, de trinta alunos. Chego ao final de um Período e estou toda rota (Cremilde, 54 anos)

[…] O trabalho é exaustivo, cansativo, muito duro…, nós estamos todos os dias assoberbados com trabalho. Na teoria, nós introduzimos as novas tecnologias, as plataformas, para não haver tantos papéis, nós até já nem temos livro de ponto em papel, mas temos que apresentar os documentos nos dois modelos: em modo informático, portanto, digitalizado e suporte de papel. É duplicar trabalho, é só burocracia e isso leva-nos a um esgotamento! (Piedade, 57 anos)

[…] Está-se a perder qualidade de serviço, porque acho que estamos a gastar demasiado tempo com coisas que eram perfeitamente desnecessárias. Faço o que me pedem, sem dúvida nenhuma, mas sinto-me pressionada, não é? Sinto-me sem tempo para mim, sinto-me esgotada muitas vezes, desmotivada, zangada às vezes, a ruir por dentro. Às vezes berro; não vale de nada, mas pronto. Olha, alivia. (Irlandina, 52 anos)

[…] Andamos sempre a trabalhar. Eu, quarenta horas? Não! Uma vez fiz a contabilização das horas que trabalho: cerca de 60, 70 horas por semana, isso sim, porque há sempre muita coisa para fazer. É óbvio que há semanas mais leves, mas depois temos assim aquelas semanas completamente doidas em que não paramos e nos sentimos de rastos. […] Realmente a parte burocrática da profissão, tudo o que está ao lado é que cansa. Por exemplo, as reuniões, eu acho que muitas delas são desnecessárias. Às vezes temos reuniões de três horas que não servem para nada. (Gisela, 37 anos)

[…] Eu acho que perdeu-se muito da docência e apostou-se muito na burocracia, trabalho mais de secretaria. Aquilo que antigamente passava pelos serviços administrativos, hoje praticamente passa tudo pelas mãos do professor ou dos diretores de turma, e mais, hoje há cargos que deviam ser a tempo inteiro ou, pelo menos, deveriam ter mais horas para serem bem desempenhados. O que se vê é um acumular de funções, de tarefas, de projetos, que levam os professores a trabalhar mais sem que essas horas sejam remuneradas. Tudo isso traz algum desencanto e, portanto, a escola que temos hoje é uma escola que continua a fazer mais e mais, com cada vez menos recursos. (Dinarte, 45 anos)

[…] Desde que iniciei esta atividade de dar formação técnica em escolas, tenho visto que existem cada vez muito mais atividades com menos tempo para as realizar. Há cada vez mais burocracia. Há várias duplicações de tarefas, que poderiam ser realizadas com maior rentabilidade se realmente as coisas fossem mais conciliadas e articuladas entre as pessoas e culminassem num ponto único. (Eliana, 31 anos)

[…] Em termos de trabalho hoje exigem muito de um professor, para além daquilo que é possível, porque há limites e nós não conseguimos ir para além desses limites. O professor hoje faz tudo: além das aulas, de ter de lidar com os mais variados problemas dos alunos, também tem todo o trabalho burocrático associado às Direções de Turma, de Curso, etc. (Alzira, 50 anos)

[…] O trabalho dos docentes na escola, atualmente, é difícil, feito sob grande pressão, muito exigente e com umas grandes doses de insatisfação e desânimo. (Clara, 45 anos)

[…] Estamos dependentes do atual modelo de escola, estamos dependentes da filosofia de escola que o órgão de gestão tiver, estamos amarrados aos conteúdos porque aquilo que nós temos que fazer é preparar os alunos, aquilo que nos é exigido é preparar os alunos para um exame, para um elemento de avaliação apenas, para um exame e é isso que interessa. Portanto, o resto: o desenvolver o espírito crítico, o desenvolver a cidadania, as competências de cidadania, o saber estar é importante, toda a gente diz que é importante, mas não temos tempo para conseguir resolver isso tudo. Temos que optar: ou os preparamos para um exame ou os ensinamos a ser cidadãos. As duas coisas não dá. (Aurora, 45 anos)

A intensificação do trabalho obriga os professores a irem para além dos limites do que é possível, compromendo a sua saúde. Estes trabalhadores vivem sob pressão e

stress constantes, sentindo-se esgotados, exaustos, cansados, debilitados, desmotivados, desanimados, quase apáticos, "a ruir por dentro", como afirma uma docente. Isto pode pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento. (Assunção; Oliveira, 2009: 367). As declarações seguintes alertam para o facto de os professores serem portadores de doenças decorrentes das suas atuais condições de trabalho:

> […] Nós, enquanto trabalhadores, somos muito mal tratados e, realmente acho que isso cria um clima que não é positivo, de maneira nenhuma, e que faz os profissionais andarem desanimados e completamente, às vezes, mesmo deprimidos, acho, não é? Eu convivo mais com professores, como é normal, do que com outras classes profissionais, mas efetivamente cada vez me parece que há mais gente, mais professores com esgotamentos e com depressões e mal de saúde, com este desgaste sucessivo que nos impõem. (…) Nós refilamos, dizemos que estamos desmotivados, dizemos que estamos à beira de um ataque de nervos, mas continuamos a corrigir testes ao fim de semana e continuamos a telefonar para o paizinho do aluno porque ele devia ter aparecido na aula e não apareceu e às vezes até utilizamos os nossos telemóveis, etc. Portanto, não é falta de empenho, não é falta de competência, não é falta de qualidade da escola pública. (Piedade, 57 anos)
>
> […] É a pressão de tudo aquilo que nós somos obrigados a fazer; depois são os e-*mails* todos que nós temos que ler por dia, quer interessem, quer não interessem e que até invadem o tempo da vida privada; é a quantidade de legislação, preencher papéis …; isto é para enlouquecer uma pessoa, com tudo aquilo que é preciso fazer; e não se faz o importante, que é preparar as aulas com tempo e fazer aquilo que é fundamental, que é pensar nas aulas, desta turma e daquela. (Domitila, 53 anos)
>
> […] Hoje os números contam muito e isso traz uma certa pressão, não só para as Direções das escolas, mas também para os professores que lá trabalham. Há sempre aquela pressão, aquela responsabilidade para manter um determinado nível, alcançar metas e resultados, diminuir taxas de abandono, aumentar taxas de sucesso, etc. (Dinarte, 45 anos)

Em relação ao conceito de tempo para a construção da docência e sua relação com a intensificação do trabalho faz-se necessário destacar que: [...] a *vivência do tempo* como uma das razões de angústia e de abafamento da criatividade dos profissionais, acentuada pela tendência tecnicizante de formação de professores, que enfatiza o aspecto *técnico* da docência, entendendo o docente como mero executor de projetos alheios. Sem autonomia, o professor deve prestar contas de seu trabalho-execução, por meios burocratizados, que abafam as suas possibilidades criadoras, provocam constantes situações de stress e não o promovem como profissional, seja pelos próprios

meios – relatórios pessoais e extensos, avaliações padronizadas impostas por sistemas/escolas, etc. – que não se revelam *construtivos*, seja pelo próprio *tempo* despendido, que, muitas vezes, se caracteriza por um *tempo quantitativamente stressante e improdutivo* do ponto de vista da construção de seu trabalho (Ponce, 1997:27-28). De facto, o tempo dedicado ao acompanhamento e interação com os alunos é diminuído face às exigências de prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido (Fullan & Hargreaves, 2001). Disto nos dão conta os testemunhos destes docentes:

> […] Eu já tive tempo para ser professora, para ser mãe, para ser esposa, para ter uma vida e neste momento eu tenho muito pouco tempo para ter vida para além da escola. Eu nunca tive umas correntes tão atadas aos pés! Ora, se isto não é escravidão, deve ser lá perto, no sentido em que estás sufocada, não tens possibilidade de gerir o teu tempo, porque há condicionalismos imensos: uma catadupa de papéis, de relatórios, de burocracias que nós fazemos e com outra agravante, o espaço em sala de aula é aquele para o qual eu dedico menos tempo, porque não tenho tempo para lhe dedicar, a menos que eu deixe de dormir ou de comer ou qualquer coisa do género. O que me vale são não sei quantos anos de experiência e, portanto, conseguir agarrar uma matéria nova para lecionar mais facilmente. Eu imagino quem está no Ensino há relativamente pouco tempo e se estiver a iniciar uma vida familiar, deve ser bastante complicado. Nem sei se consegue. (Irlandina, 52 anos)
>
> […] Há uma certa pressão naquilo que nós temos que fazer. Havíamos de ter sempre mais tempo para refletir, para pensar, para fazer as coisas com eficácia e com condições. Temos muitas tarefas, somos bombardeados de vários lados e temos que dar resposta a tudo e por vezes num espaço de tempo muito curto. Além das nossas aulas, além daquilo que temos que fazer em relação à parte pedagógica. Temos falta de tempo para darmos resposta a todas as solicitações. Não se consegue dar resposta logo como nós gostaríamos de dar e por isso andamos *stressados*. Eu ando ansiosa sempre. (Alzira, 50 anos)
>
> […] O facto de sermos colocados longe de casa, de não termos tempo para nada em termos de preparação de aulas. Isso reflete-se no trabalho do dia-a-dia. Cada vez passamos mais tempo na escola, a maior parte com burocracias desnecessárias, que deveriam ser atribuídas a outros que não o professor, esse é o principal problema do Ensino. (Erica, 34 anos)
>
> […] Á partida, a informatização dos sumários, das atas e da avaliação/faltas dos alunos, causou-me algum constrangimento e até vou confessar que me causava um certo sofrimento. Eu ainda não sou capaz é de usar o quadro interativo. Estou a precisar de uma ação de formação. A pessoa tem que se adaptar e gastar o seu tempo. Mas agora chego à conclusão, ainda bem que é assim, que é bom, evoluímos. Nos aspetos práticos e funcionais, simplificou, é evidente, mas aumentou a papelada, porque temos que imprimir muitos documentos e estamos dependentes do bom funcionamento das plataformas informáticas, que nem sempre se verifica. Isto é mais um fator de stress.(Florival, 62 anos)

Se há um aumento nas demandas para o docente e este tem que cumprir em tempo ágil, acaba restringindo o tempo para si próprio e para suas tarefas rotineiras, seja nos seus horários de folga ou nos fins de semana, comprometendo a sua saúde, de modo que, tem sido crescente o índice de docentes que se ausenta do seu ambiente escolar ou são reabilitados em outras funções. Além disso, como não há tempo para leituras direcionadas, muito menos para uma formação continuada efetiva, como consequência há a precarização da prática educativa. Em paralelo a essa ausência de tempo devido à

sobrecarga de trabalho vêm à tona os dilemas dos docentes que tentam melhorar a prática através da preparação de aulas em horários de folga, em fins de semana, antes de começar as tarefas domésticas, entre os turnos de trabalho devido a seu compromisso social e político com a educação, segundo estes docentes:

> […] Pessoas que têm família, que têm crianças, que têm filhos, que têm uma vida – não é? – acabam por se sentir pessimamente de um lado e do outro, porque sentem-se sempre em falta em qualquer dos cenários: quando estão na família: "Tenho que fazer isto para a escola, tenho que corrigir, tenho que melhorar esta ficha, tenho que não sei quê" e quando estão na escola: "Não posso ir buscar a minha filha à escola, não posso ir ao jogo de futebol do meu filho, não posso ir pô-la à música, não posso levá-lo aos avós, porque trabalho a quilómetros de casa e fico todo o dia na escola, às vezes mais ainda com reuniões até às tantas" e sentem-se mal nos dois lados. (Piedade, 57 anos)
>
> […] Não há ano nenhum em que repita a mesma disciplina e, portanto, matérias diferentes e isso exige muita envolvência, dedicação, disponibilidade e atualização para lecionar essas disciplinas e transmitir conhecimentos. Não tenho tempo para nada! Eu posso dar o exemplo, no 1.º Período dormia pouquíssimas horas, deitava-me às duas da manhã e tinha que me levantar às sete menos um quarto e isto era sistemático. Assim que começou o 2º período, deixei de conseguir dormir exatamente porque todo o meu sistema ficou alterado. Tudo o que se faz na escola é ainda agravado por todo o trabalho e dedicação que se tem em casa, que muitas não é valorizado pelos alunos. Estou muito cansada, muito desgastada física e psicologicamente e muito triste, porque este trabalho rouba tempo à família, que é tão importante. (Gabriela, 41 anos)
>
> […] A nossa carga letiva aumentou. Estamos cada vez mais horas na escola, com reuniões. (…) Pedem-nos estatísticas de tudo e de mais alguma coisa, dados que nos pedem várias vezes; enfim… relatórios para nós preenchermos, inquéritos não sei de onde. Tanto faz a gente ficar mais velhos, como não… e o nosso tempo é cá preenchido na escola e depois com péssimos horários. E, quem é de longe, que ainda tem o tempo das viagens…; tudo isto nos dá um desgaste simplesmente terrível. (Domitila, 53 anos)

Em relação a sobrecarga os docentes mencionam as suas angústias com as atuais situações com que se deparam no quotidiano de seu trabalho, pois estão sobrecarregados com múltiplas tarefas a serem feitas em tempo ágil, fazendo surgir o fenómeno que Ball (2002) designa de "terrores da performatividade", sendo que a execução das suas ações dá-se mediante observação e obediência às condições da avaliação de desempenho, sob um processo de vida profissional esgotante física e psicologicamente, conforme referem estes docentes:

> […] Não há a leveza que havia antes na escola. A escola agora é algo pesado, digamos assim. Há quase que uma nuvem, digamos assim, sempre a pairar. Os professores não convivem. É o excesso de tarefas. Os professores têm que se dividir em mil e uma tarefas. (Lorena, 47 anos)
>
> […] Nós temos uma sobrecarga enorme de trabalho na escola com múltiplas e variadas tarefas de tal forma que, quando chegamos ao fim do nosso dia, já não temos paciência para aturar quase ninguém, nem sequer em casa, e depois o pouco tempo que temos tentamos ocupá-lo exatamente a preparar coisas para os nossos alunos que sejam um bocadinho diferentes do costume. É um trabalho muito difícil a todos os níveis, pois estamos sempre a ser avaliados. Fisicamente é muito mais complicado porque os alunos exigem muito mais de nós por causa do seu comportamento; a nível psicológico também porque temos que estar preparadas para situações que há uns anos

atrás não ocorriam, como conflitos na aula, etc. E temos que corresponder às expectativas de um bom desempenho. (Margarete, 54 anos)

[…] O professor é solicitado a trabalhar muito para a escola, porque, para além da atividade letiva que tem que desenvolver, tem todos os outros cargos associados: ou é diretor de turma ou é coordenador disto, coordenador daquilo; "N" atividades que têm que ser feitas para a comunidade, para aproximar a comunidade da escola e vice-versa. É exigido ao professor que faça muito mais para além da atividade letiva e isso faz com que as horas que ele necessita para trabalhar para os alunos fiquem aquém do desejado, não é? Porque fica exausto e não consegue chegar a todo o lado. Para além disso, o professor tem família. E não pode descuidar a família também, não é? O trabalho sobrepõe-se ao resto, *muitas* vezes! Quantas vezes nós, em casa, em vez de estarmos um bocadinho com a família, estamos a preparar as aulas, a fazer e a corrigir testes, a fazer fichas para o dia seguinte? (Amélia, 53 anos)

[…] Não é esta sobrecarga de trabalho que nós temos nas escolas, que não nos permite que nós consigamos estar com disposição para aturar miúdos durante o dia inteiro. Há pessoas que têm "N" turmas! Como é que é possível ter "N" turmas durante o dia, aturar, ouvir e controlar os miúdos tanto tempo durante o dia?! Eu acho que o horário do professor está muito sobrecarregado. Deveria ser mais aliviado. Nós, neste momento, temos trinta e cinco horas de trabalho, não é? Temos vinte e duas letivas, mais três de estabelecimento. E ficamos com dez para preparar as nossas atividades letivas e reuniões, mas trabalhamos na escola e em casa muito mais que essas dez horas. É inconcebível uma pessoa conseguir fazer algo bom com os nossos alunos sem ter tempo para si e para a família, não é? Este trabalho absorve-nos todo o tempo e esgota-nos (…)

É um trabalho pesado, extenuante, burocrático e, na sua grande maioria, tirando o tempo em que estão com os alunos dentro da sala de aula, completamente inútil, porque se perde muita hora a discutir coisas que não se conseguem resolver porque não dependem só de nós; porque grande parte dos papéis que nós preenchemos acabam por ir parar ao caixote do lixo e ninguém ou pouca gente os lê ou aquilo que lá está escrito não terá efeito nenhum positivo. Eu tenho a ideia se eu dedicasse esse tempo, com a cabeça mais fresca, a preparar as minhas aulas, seria eu bem mais feliz, eu e os alunos. Assim, aquilo que me exigem mesmo é que eu cumpra conteúdos, cumpra programas. E ninguém está muito preocupado se os meus alunos aprenderam o que eu lhes ensinei ou não porque eu tenho que dar as coisas tão depressa, para cumprir programa – lá está! Para apresentar números, que nada do resto interessa e é uma angústia muito grande. (Aurora, 45 anos)

[…] Vivo um dia de cada vez, um ano de cada vez. Cada ano me sinto mais cansada quando chego ao final. Começo sempre cheia de entusiasmo, cheia de expectativas, mas o 3.º período às vezes é deprimente, porque acho que ainda devia ter feito mais…os programas são muito extensos para tão pouco tempo. Deviam ser encurtados, pois é contraproducente sobrecarregar professores e alunos. (Alda, 56 anos)

[…] Nós agora somos muito mais solicitados a fazer atividades para a escola, a mostrar trabalho. Eu diria que às vezes há um excesso de atividades, é a minha opinião, porque dependemos de uma avaliação e então temos que fazer umas coisinhas que sinceramente às vezes não têm assim grande significado e perde-se muito tempo com aquilo. Há demasiadas viagens de estudo, Workshops, e demasiadas coisas que eu, a mim, pergunto-me se, de facto, aquilo tem algum valor, para além de ser dispendioso. Eu chego aqui e, como tenho várias turmas, muitas vezes nem consigo dar aula, porque não tenho a turma X ou Y e isso perturba o ritmo letivo. Depois no Profissional temos de repor as aulas e nem sempre os colegas que propõem múltiplas atividades compreendem a necessidade de haver um equilíbrio e só veem o lado que lhes interessa ver. (Eva, 30 anos)

A imprevisibilidade das tarefas associadas ao trabalho docente tem uma difícil compatibilidade com a previsão de resultados estipulada pela visão empresarial da

escola, apesar do caráter estruturado da atividade destes profissionais. Cada ano começa-se quase tudo de novo, repetindo rotinas, algumas inúteis, dando seguimento à programação e dinamização de um carrossel de atividades anuais, a par da planificação das aulas. Trabalha-se imenso. É este imperativo da produtividade que transforma as pessoas em máquinas, que as decepciona e deprime. É preciso voltar ao caminho da liberdade de ação centrado no ato de ensinar, para que o exercício profissional não seja despojado de sentido.

No entanto, constatamos que a burocracia é cada vez maior, não sendo dada a mesma atenção ao processo de ensino-aprendizagem, que é o princípio da educação. Cobram-se cada vez mais destes profissionais o que implica a sobrecarga de tarefas, de funções administrativas, falta de tempo para preparar aulas, planear a sua prática pedagógica, além terem de gerir programas longos, de não terem tempo para a formação continuada de facto, nem discutir problemas quotidianos com os seus pares, conforme atestam estas falas:

> […] Temos um trabalho muito burocrático, muita confusão, muita papelada, muito trabalho de secretaria que não é nosso: é o caos, praticamente o caos. Não me importo de dizer porque não estou a dizer nenhuma mentira, tive que pedir mais um euro aos alunos da minha Direção de Turma para as fotocópias. Pois fui informada que teria que ser eu a passar os recibos de um euro aos alunos. Eu acho muito bem que lhe passem os recibos; agora, sou eu que tenho que passar os recibos? O que é que a secretaria faz? Eu não tenho que passar recibos a ninguém! Acho isso extremamente errado. Pronto. E assim como essa, há muitas outras funções que a gente vai fazendo e não nos sobra tempo para planificar as aulas, para discutir estratégias pedagógicas e até para fazer formação. (Domitila, 53 anos)
>
> […] À parte esse trabalho de preparar as matérias, estratégias e materiais, que é o mais interessante inclusive, temos toda a parte burocrática associada, por exemplo, aos Cursos Profissionais, ao lançamento de uma nota, à feitura de uma pauta, a imprimir isto, a imprimir aqueloutro, depois a ler um documento que nos chega, a estar sempre atualizados com legislação, a pôr dados nas plataformas informáticas, procurar acompanhar tudo e todos… é absolutamente esgotante, esgotante mesmo. (Assunção, 45 anos)
>
> […] Ser professor é ter um trabalho difícil, burocrático, cansativo, que exige de nós muito mais do as pessoas têm noção. Um professor tem que estar sempre atento, informado, tem que transparecer aquela imagem de líder e às vezes é difícil. Somos humanos, não máquinas! (Erica, 34 anos)
>
> […] Nós andamos aqui assim cheios de burocracia e, presentemente, o que menos faço é lecionar e depois sobrecarregaram a componente não letiva lá com uma série de tarefas que, no meu entender, até nem são propriamente dos professores. Se calhar deviam ir para a secretaria ou para outros órgãos de apoio que não nós. Nós estamos a gastar energias numa tarefa que não é nossa. Confesso que tenho dias que não tenho tempo quase de preparar as lições, o que me vale é a experiência acumulada. "Deixem os professores lecionar", que é a tarefa deles. (Florival, 62 anos)
>
> […] O trabalho na escola é extremamente árduo, é desgastante, é canalizar as energias para os alunos piores porque, aos bons, nós não temos tempo para nos dedicarmos. Nós passamos a vida a preencher papelada, há relatórios para tudo, nas atas fica tudo descrito, é um trabalho muitas

vezes infrutífero, em vão, porque a qualidade do ensino não melhora por isso. Acho que é um exagero. (Laurentina, 54 anos)

[…] Quando estava no Secretariado de Exames, quando acabavam as aulas, eu deixava de ter horário. Quer dizer, deixava de ter aulas, mas o meu horário era capaz de ainda ser pior. Eu tinha que sair de casa muitíssimo mais cedo e a maior parte dos dias eu chegava a casa muitíssimo mais tarde. Mas a ideia que têm lá fora é: a partir do momento que terminam as aulas, nós estamos todos de férias, não existe mais nada. (Margarete, 54 anos)

[…] É um trabalho burocrático e globalmente descredibilizado. Por exemplo, muitas vezes fazemos repetição de documentos e enviamos para os diversos órgãos da escola. A questão das faltas dos alunos: o aluno é que devia ter responsabilidade de justificar a sua falta e entregar, por exemplo, nos serviços administrativos. O Diretor de Turma podia ficar liberto para tratar de questões pedagógicas e é muito sobrecarregado com questões administrativas. A organização devia ser simplificada. (Gabriela, 41 anos)

A dedicação profissional é enorme, havendo uma espécie de hiperatividade na realização de rotinas, cujo sentido escapa em grande parte à compreensão dos docentes. A aceleração com que se trabalha causa sensação de sufoco, num esforço isolado, inglório, que parece não interessar a ninguém. Todavia, a inquietação pessoal não demove os professores de cumprirem o que lhes é pedido numa forma passiva de ação, que deixa tudo como está e não apela à reflexividade.

6.3.3.2 As interações sociais na escola e as suas culturas

A forma como as interações sociais – professores/alunos, professores/encarregados de educação, professores/professores – se processam na escola é muito influenciada pelas mudanças sociais que "[...] transformaram profundamente o trabalho dos professores, a sua imagem social e a valorização que a sociedade faz dos sistemas educativos" (Esteve, 2001:21). De acordo com o autor, diversos fatores relacionados com o contexto social mais amplo provocaram grandes transformações na escola e no trabalho do professor, destacando-se: i) [...] Ruptura do consenso social sobre a educação: não existe acordo sobre os valores a transmitir pela educação. ii) Inibição do apoio da sociedade ao sistema educativo: a extensão e a massificação do ensino não produziram a igualdade e a promoção dos mais desfavorecidos, como se esperava. O resultado foi o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor. iii) Inibição educativa de outros agentes de socialização: responsabilidades educativas tradicionalmente acometidas às famílias são hoje entregues à escola (Esteve, 1991:100-104). Os professores sentem bem esta realidade, como evidenciam ao dizer:

[…] Nós professores corremos tanto durante o dia todo que praticamente não temos tempo para estar uns com os outros, não temos tempo para discutir coisas verdadeiramente importantes, a relação pedagógica raramente é discutida. As questões disciplinares, embora discutidas, não dá para as conseguirmos verdadeiramente resolver; os encarregados de educação tomam tomam

uma posição extremista que é ou de se afastar completamente ou então de interferir de uma forma, a maior parte das vezes, muito negativa na, na escola. Não há relações positivas entre nós. (…) Dentro da sala de aula, todos nós estamos completamente sozinhos, estamos numa solidão imensa, apesar de rodeados pelos miúdos. Somos nós que temos que os educar, usando valores que não são os deles. Não temos, naquele momento em que há um problema, ninguém com quem partilhar esse problema; temos que resolver a situação em microssegundos e com trinta pares de olhos em cima de nós e nem sempre – por várias razões – a nossa capacidade de a resolver é a melhor. Erramos muito? Pois erramos! Só quem faz é que erra! (Aurora, 45 anos)

[…] A incompreensão e o pouco apoio que temos dos pais, que dizem: "A tua professora não te ensinou?". É capaz de se dizer: "Ah, ela não ensina nada, ela não faz isto, ela…", é o "ela" como se não houvesse ali um respeito que se tivesse que ter e, depois, por último nesta ordem de ideias, de facto, temos alunos que são menos interessados e o que mais me até preocupa neles é a espantosa falta de educação, a falta de saber estar, o não compreender que está ali uma pessoa mais velha, o não compreender que o colega que está ao lado até pode estar interessado, é aquilo que nós assistimos nesta escola…, os palavrões a torto e a direito, o modo como eles interagem uns com os outros…; às vezes é muito difícil. (Assunção, 45 anos)

As mudanças sociais referidas foram muito expressivas para a nova forma de as pessoas desenvolverem as suas relações na escola. De facto, as famílias passam a perder o respeito pela escola já que o contrato social foi quebrado e há outras formas de garantir a ascensão social e o acesso ao conhecimento. Esta atitude estende-se aos alunos que, nas aulas, evidenciam atitudes de indisciplina, desafiando a autoridade dos professores e subvertendo a ordem, numa clara banalização dos seus deveres e desrespeito pelos direitos de todos à aprendizagem. Esta situação é agravada pelo facto de muitos encarregados de educação atribuírem as culpas do mau comportamento dos seus educandos nas aulas aos professores, pois estes são acusados de não saber controlar as turmas, de perseguir injustamente os alunos. Mas se os professores repreendem os seus educandos por perturbarem as aulas, consideram que estes são molestados pelos professores, porque em casa são sempre bem-educados. Se um aluno agride um colega na escola, o seu encarregado de educação atribui a responsabilidade à escola e aos professores que deviam estar a vigiá-los, mas se o professor atua e reprende o aluno, logo diz que quem manda no filho é ele e não tem nada que o advertir.

A própria comunicação social contribui nefastamente para desautorizar os professores, pois se um aluno ou encarregado de educação agredirem um professor, mais facilmente este é desconsiderado e culpabilizado do que os agressores. Nestes casos não se vê a polícia, as associações de pais e as direções das escolas a apoiar e defender um professor humilhado por alunos, mas se no lugar do professor estiver um aluno todos se pronunciam enfatizando o cumprimento da legislação. A desautorização pública dos professores enquanto agentes educativos transmite à sociedade que estes são o elo mais fraco, o que só promove a desobediência, a desconfiança e o desrespeito das pessoas pelas escolas, dificultando o ato educativo. Este contexto cria nos docentes

a intimidação e o medo, impelindo-os para silêncios que denotam isolamento e sofrimento abafado, porque as solidariedades não passam de vozes indignadas. O professor aceita e cala, mesmo contra os seus princípios, porque sabe que a sociedade não está do seu lado. Talvez por isso, entre outras razões, o número de participações disciplinares não tenha ainda atingido proporções mais alarmantes.

O fenómeno da indisciplina é muitas vezes escamoteado, embora seja uma das maiores fontes de desgaste e de insatisfação dos professores, que tem de ser levado muito a sério pelos governantes sob pena de presente e futuramente começar a estar em causa a integridade física e psicológica dos docentes, bem como a qualidade da escola pública. A indisciplina nas escolas existe e não pode ser ignorada, devendo haver sanções punitivas gravosas para os alunos prevaricadores e uma real responsabilização dos seus encarregados de educação. Os sinais de preocupação com estas mudanças podem ser vistos na fala dos sujeitos abaixo:

[…] Por exemplo, ao nível da indisciplina, se nós fossemos considerados pelo sistema político, iríamos ter muitos mais meios para controlar situações de indisciplina na escola e na sala de aula. E assim não temos como o fazer porque é-nos pedida responsabilidade por vezes por questões às quais somos completamente alheios, não é? Muitas vezes, noventa por cento das situações de indisciplina nascem fora da escola, nascem na família e não na escola, os professores não têm responsabilidade direta nelas e somos nós que temos que resolver e nem sempre a forma como a resolvemos é entendida, nem pelos nossos próprios pares – e falo nos órgãos de gestão –, nem pelos pais, nem pelo Ministério. A indisciplina é um enorme obstáculo ao trabalho do professor e ninguém parece querer perceber a dimensão do problema. (Aurora, 45 anos)

[…] Eu acho que o ambiente na escola pública hoje, - e não é por uma questão de falta de preparação dos professores, nem de qualidade do ensino -, é de uma situação explosiva, especialmente pelo problema da indisciplina, que já ultrapassou todos os limites. Nunca se teve tantos processos disciplinares, nunca houve tanta falta de assiduidade dos alunos. (Piedade, 57 anos)

[…] A questão da indisciplina é hoje muito crucial. Os alunos têm direitos para uma coisa, mas para outra já não têm deveres. Depois o professor tem que fazer, o professor tem que acontecer… Devia haver também uma maior, digamos, proteção do órgão de Direção a apoiar os professores, motivá-los e defendê-los, porque somos todos colegas. (Lorena, 47 anos)

[…] Negativo é o facto realmente de nos terem tirado toda a autoridade que nós tínhamos. Nós perdemos a autoridade toda em relação à profissão. Estamos completamente desautorizados… e depois ninguém por trás está do nosso lado. Isto é….olha, não sei como explicar. Sei que nós somos enxovalhados – vamos lá! – pela Opinião Pública e ninguém nos defende. Ninguém é capaz de ter ali uma palavra que contrarie a Opinião Pública. É o que eu acho. (Amélia, 53 anos)

[…] A Direção da escola faz aquilo que pode. Já tive um caso assim grave este ano de indisciplina e, pronto, fez aquilo que pôde, pois a escola também está muito limitada em relação àquilo que pode fazer, que é serem suspensos e pouco mais. Acho que a escola atuou corretamente. (Eva, 30 anos)

[…] Agora também sei que quem aplica muitas medidas corretivas aos alunos, tem um olhar um bocado mais sobranceiro da parte da Direção ou de outros órgãos que acham que: "Eh pá, lá estás tu outra vez a pôr alunos na rua!". Há um bocado essa coisa aqui. Comigo não acontece isso, porque eu tento resolver tudo dentro da sala de aula. (…) mas outras pessoas, se calhar, não conseguem fazer tão bem essa gestão e recorrem mais vezes às medidas de expulsão da

sala de aula. Normalmente são vistas com um certo olhar assim crítico, também até dos próprios colegas do Conselho de Turma. (Clara, 45 anos)
[…] Um dos problemas mais graves da escola atual é precisamente a indisciplina na sala de aula e quem é que impõe o estatuto do aluno? É o sistema, não é a escola. A escola não tem autonomia para criar o seu estatuto do aluno e, portanto, o sistema tem um peso maior nas interações professor-aluno. O estatuto existente é um *bluff*, que não resulta: sobrecarrega o professor, e deixa que este continue a ser massacrado. O aluno porta-se mal e o professor é que sofre para resolver tudo isso, a família nunca é responsabilizada. Aquele aluno passa impune. O professor tem de fazer participação de ocorrência, fazer relatórios e mais relatórios, que apetece muitas vezes cruzar os braços e esquecer. Esta desautorização dos professores tem de ter um fim. (Laurentina, 54 anos)
[…] Acho que os alunos são sobrecarregados com aulas, principalmente os do Profissional. Hoje têm praticamente oito horas diárias na escola. Saem de manhã de casa de noite e entram em casa à noite. Na escola não têm tempos desocupados. Depois deixam de ter tempo para brincar na rua e para falar uns com os outros. Isso só contribui para a indisciplina nas aulas. Acho que eles deviam ter mais horas livres. (Bernardo, 29 anos)
[…] O que eu sinto internamente aqui na escola é a dificuldade em lidar com os alunos. O nível comportamental baixou drasticamente. A culpa não é só deles, claro! A culpa principal é dos pais. Eu acho que os pais estão completamente distraídos e e não sabem que filhos é que estão a criar. A escola é um armazém onde os alunos permanecem muitas horas. Eu costumo dizer se a escola oferecesse jantar, pijama e cama, muitos pais deixavam cá os filhos, porque é isto mesmo: vão para lá e os professores que eduquem, tomem conta, formem, façam tudo. (Joel, 42 anos)
[…] A nível da disciplina, eu encontro mais dificuldades nos corredores do que propriamente dentro das aulas. A nível de comportamento fora da sala de aula, noto que está caótico, os miúdos estão de uma insubordinação, de uma má educação, fazem muito barulho, não respeitam ninguém, dizem montes de palavrões. (Margarete, 54 anos)
[…] Acho que cada vez menos temos poder de atuação relativamente ao caso de indisciplina na sala de aula. Por mais que haja alterações na legislação e, aparentemente, mais estratégias de atuação, no fundo, nós estamos cada vez mais limitados. Os alunos de hoje são [logo desde pequenos], mais respondões, rebeldes, não reconhecem autoridade nenhuma ao Professor, não acatam as orientações. Eles não têm problemas em responder-nos pouco educadamente e arranjam sempre forma de responsabilizar outros pelos seus erros. No fundo, o Professor não se dedica à aula em si, mas passa a maior parte do tempo a mandar calar, a mandar virar para a frente, a mandar estar sentado e isso não é produtivo para a aula. Tanto trabalho para quê?! É frustrante. (Gabriela, 41 anos)

A indisciplina é um dos aspetos que mais afeta o quotidiano dos docentes na escola, sendo fonte de *stress* e de sofrimento. Os professores consideram que este fenómeno já ultrapassou todos os limites, interferindo decisivamente no ambiente de sala de aula e de escola, bem como nas relações entre os diversos atores educativos nesses espaços, dificultando seriamente o processo de ensino-aprendizagem. Apontam como fatores desencadeadores a discrepância entre os valores da escola e os da família, a perda de autoridade dos professores, a criação de um estatuto do aluno permissivo e burocrático, que sobrecarrega os docentes com medidas sancionatórias e corretivas de fraco impacto nos discentes e a transferência da educação dos jovens para a escola, por parte dos pais. Além disso, só os comportamentos punidos com transferência de escola é que têm

de ser comunicados ao Ministério da Educação, não havendo uma base de dados de recolha e monitorização dos registos disciplinares nas escolas. Consideram que é urgente a tomada de medidas de política educativa que tragam novas soluções ao problema, impondo sanções eficazes e fazendo com que os discentes e as suas famílias sejam responsabilizados e respeitem a educação universal e gratuita que recebem.

Em linha com estas preocupações, faz sentido mencionar a notícia de 7/2/2017, do jornal "Expresso", sobre um inquérito enviado por e-mail a todos os agrupamentos de escolas públicos, conduzido por Alexandre Henriques, professor, autor do blogue "Com Regras", ao qual responderam 47 agrupamentos (5,4% do total), revelando esta amostra números bastante elevados de indisciplina nas salas de aula. No ano letivo 2015/16 registaram-se "mais de 11 mil participações disciplinares" por mau comportamento que "incidiram sobre 4417 jovens". O autor do blogue considera que os sindicatos "precisam colocar esta questão na primeira página das suas reivindicações", sendo necessário reduzir a dimensão das turmas e o número de horas de aulas, dar formação aos professores em gestão/mediação de conflitos e "desburocratizar" o estatuto do aluno, que "torna a escola numa espécie de *tribunal dos pequeninos*".

À partida colocamos a hipótese de que as interações/relações profissionais dos docentes são fracamente influenciadas pela agenda educativa global, moderadamente pelo sistema educativo, e grandemente pela cultura organizacional escolar, pois esta influencia mais o ambiente da organização do que o sistema educativo. Contudo, aquilo que se estimula nestes profissionais e no próprio corpo docente das escolas resulta de fatores estruturais, que se impõem no ambiente das culturas profissionais/ organizacionais, e que advém da dimensão supranacional das políticas adotadas em Portugal, alinhadas com o *espaço europeu de educação,* como por exemplo, o modelo de gestão e a avaliação dos professores. Estes aspetos vieram mexer com os equilíbrios que havia na escola ou denunciar desequilíbrios que já havia. Vejamos as seguintes declarações de docentes:

> […] Eu comecei a sentir uma grande diferença entre o estar na escola a partir do momento em que entrou em vigor o sistema de gestão da escola, o senhor diretor, a figura do diretor. Eu estava numa escola super-agradável já há imensos anos, em que o ambiente era, posso dizer, bastante bom e a forma de gestão era uma gestão extremamente democrática e, apesar de ter, de ser precisamente a mesma pessoa, o que mudou em si para que as coisas começassem a funcionar menos bem e aquilo que eu notei foi que, de ano para ano e de escola para escola, esses defeitos se mantinham. Coisas muito simples. Por exemplo, enquanto no sistema anterior, do conselho executivo, eu entro numa escola e a porta está geralmente sempre aberta [nunca a porta estava fechada], eu dei por mim, em certas escolas, a ter que tocar a uma campainha em que me aparecia um sinal verde ou amarelo ou verde, consoante eu pudesse avançar ou não, entrar ou não. É natural que a pessoa e o ambiente geral se ressintam, não é? Quando a escola começa a

ser transformada assim numa espécie de – nem sei muito bem do quê, não é? – de cofre forte, em que só podes entrar com uma autorização expressa, a partir daí acho que as coisas não podem funcionar bem. A escola tornou-se muito mais impessoal. Por exemplo, na escola onde eu estou, raramente vejo os membros que estão à frente da gestão da escola. E, a maior parte das vezes, quando os vejo, até nem é por boa razão. O que é muito triste, não é? Porque, apesar de tudo, mais do que nunca, mais do que tudo, somos colegas. Não há cá chefes e docentes, mas… devíamos ser todos colegas, partilhar ideias, conversar. Há certos assuntos que podem ser resolvidos de uma forma menos formal e até de uma forma mais rápida e menos dramática, mas há um afastamento muito grande que dificulta a transmissão de ideias, a discussão dos problemas, a relação entre as pessoas, o conhecimento mesmo pessoal dos indivíduos, que acho que é fundamental para definir o perfil de qualquer professor para se poderem atribuir cargos, para se poderem atribuir funções. Como é que se atribui um cargo ou uma função a alguém que nós vimos duas ou três vezes e que mal falámos com a pessoa? Este para mim é um dos problemas-chave. (Aurora, 45 anos)

[…] A partir do momento em que nas escolas passaram a ser os colegas a avaliar os outros, os relacionamentos…, esquece! Eu, para mim, é "esquece!". Passámos a ter aqui um conjunto de pessoas que havia antigamente, quando eu cheguei à escola, que eram os senhores X e as senhoras X e tens depois classes dentro da classe, pois há uns que são mais do que os outros. Há aqui uma diferenciação cada vez maior entre professores e, portanto, há aqueles que avaliam e há aqueles que são avaliados, obviamente os que são avaliados não se colocam no patamar dos que os avaliam – certo? – e por muito bem que se deem, um está acima do outro e, portanto, isso começa a criar um tipo de relações que são, pelos vistos, superficiais: falamos muito bem porque temos que falar, porque ainda temos às vezes algum medo de dizer alguma coisa a alguém que ela possa interpretar mal, então: "Vamos lá com calma. Aquele vai-me avaliar, deixa-me pensar direito o que é que vou fazer" e, portanto, isto vai dar origem àquelas coisas que nós dizíamos antigamente que era "lambe as botas", "limpa os sapatos", que é para ver se está tudo a correr bem. Eu acho isto desagradável, não gosto da escola assim; mas isso acontece aqui e fora daqui. […] As pessoas hoje cada vez falam menos umas com as outras, cada vez se relacionam menos, há cada vez menos conversas, as pessoas ruminam nos seus gabinetes, trabalham nos seus gabinetes; falam mal entre si dos outros. Temos dois ou três amigos, mas a partir daí acho que as relações perderam-se na escola. Antigamente, eu chegava à escola e havia grupos de pessoas que partilhavam coisas, faziam coisas, juntavam-se para…, mas agora além da parte do trabalho, não há grande relacionamento entre as pessoas. Estamos sempre preocupados com o que é que o outro está a pensar de nós: "Eh pá, já disse isto e não devia ter dito. Vê lá! Quem é que tens ao lado?". Estás sempre preocupado com quem é a pessoa que está a olhar, quem é que está daquele lado, quem está do outro, quem é que está ali com medo que alguma coisa possa não ser bem aceite. Isto intimida as pessoas. Eu acho que a agenda educativa veio influenciar, pelo menos, as relações entre todos os agentes da escola. Isto deu aqui uma reviravolta muito grande. As relações interpessoais, neste momento, degradaram-se. A escola era mais pura, as pessoas falavam mais à vontade umas com as outras, não tinham que medir tanto as palavras. Há menos liberdade de expressão. (Cremilde, 54 anos)

As relações interprofissionais contextualizam-se no âmbito das características específicas de cada escola, com as suas culturas únicas, sendo grandemente influenciadas por elas. O que acontece quotidianamente nessas relações ocorre sob a égide de uma micro-regulação local, que espelha interpretações das mudanças estruturais impostas no sistema educativo, ocasionadas pela regulação transnacional das políticas educativas. Deste modo, numa primeira aproximação é a organização escolar

que mais influencia as interações sociais, se bem que os traços singulares de ambas não sejam alheios às influências das mudanças estruturais impulsionadas pela agenda educativa global. Por isso, os professores reconhecem que a gestão e a avaliação são fatores que alteraram o modo de viver a profissão e a escola e, logo, as formas de relacionamento. As pessoas conversam menos, têm medo de se expressar, receando ser mal interpretadas. A gestão trouxe afastamento e impessoalidade e a avaliação introduziu a competição, a diferenciação pelo mérito, a seletividade, minando o clima das escolas e as práticas colaborativas hoje fundamentais para a função educativa.

Além disso, as mudanças introduzidas na dimensão organizacional das escolas, relacionadas com a forma de as gerir e com a criação de mega-agrupamentos, originaram alterações no ambiente relacional. É o que nos dizem estes docentes:

> […] Penso que o mega-agrupamento afeta o próprio ambiente na escola a nível de relacionamentos, porque as pessoas mal se conhecem. Alguns estão repartidos aqui na Secundária outros noutras escolas. E também este ano é especial porque houve novas colocações e o facto de as escolas estarem separadas, além de serem realidades diferentes, há colegas que nunca viste. É a desumanização e a impessoalidade a tomarem conta das pessoas (Eva, 30 anos)
>
> […] Acho que os relacionamentos dependem é mesmo da escola. As pessoas que estão na escola é que fazem a escola, porque esta, um ano, pode ser maravilhosa e, no ano seguinte, não ser tão boa. Quer dizer, depende tanto dos professores com quem se trabalha diretamente, como também das turmas que nos calham e dos próprios funcionários. (…) Eu noto diferença entre as escolas do Agrupamento: a secundária e a Básica [trabalho nas duas]. Na Básica há uma outra afetividade entre os alunos e os professores. Na secundária há aquele corte, a relação é muito mais fria. Eles já são mais velhos, tanto que há muitos professores que tratam os alunos por "você". Portanto, logo por aí nota-se que há esse distanciamento. Mas consegue-se ter uma relação agradável com os miúdos. (Gisela, 37 anos)
>
> […] Esta escola já é uma escola muito grande e agora, com o Agrupamento, ainda pior. Que medidas foram criadas, ao longo deste ano letivo, para eu conhecer os meus colegas das outras escolas? Nenhuma. Lá está, aqui a escola é decisiva. Aqui a Gestão da escola é decisiva, acho eu. Nós aqui quase que somos números. Eu não tenho problemas de relacionamento com ninguém. Eu queria era ter mais relacionamento. Eu, com os meus colegas de grupo, ainda vou tendo alguma proximidade. Agora, com os outros colegas, eu não tenho proximidade nenhuma. Nós somos completamente estranhos uns para os outros; vemo-nos de três em três meses nas reuniões de avaliação e eu não sei o que a colega de Matemática ou outro pensam. Eu nunca me sentei para almoçar com três ou quatro colegas para falar da nossa vida. Não há tempo. E isto não é mau relacionamento, é a falta de relacionamento, é a falta de proximidade. Ora, numa escola onde o relacionamento humano é fundamental, a questão da avaliação de desempenho criou alguns entraves. O clima da escola de hoje não tem nada a ver com a escola de há vinte anos, embora a escola sempre tenha sido uma escola difícil a esse nível, mas o clima entre Professores evidencia mais afastamento. (…) Há escolas muito mais saudáveis a nível de relacionamento, não é? Quantos colegas eu já vi a sair da Direção a chorar? Não é normal alguém ir ao gabinete do seu superior hierárquico e vir de lá a chorar; penso eu, mas isto devo ser eu que tenho uma noção de liderança diferente. Também não é fácil, ok? Mas nós, quando estamos a desempenhar um cargo, temos que ter perfil para ele e na escola, se eu não sou humano, dificilmente serei um bom executor do cargo. (Joel, 42 anos)

> […] Antigamente a escola tinha um ambiente que era mais familiar, nós conhecíamo-nos a todos e até em termos de alunos. Hoje não. Hoje temos colegas que nós, por vezes, nem os conhecemos porque eles estão noutras escolas do Agrupamento. A nível de relacionamentos é tudo mais impessoal mesmo. Já não há aquela aproximação e interajuda como havia entre colegas, trabalhava-se mais aqui para um fim comum; mesmo que não tivéssemos a mesma disciplina, acabava por haver uma interação a nível de matérias diferenciadas. O próprio Sistema também tem peso nesse afastamento, porque com a avaliação de desempenho cada um luta pelos seus objetivos e, pronto, acabam por competir. (Alzira, 50 anos)
> […] Com o mega-agrupamento já não há aquele sentimento de escola em si. Existe um local por onde passam milhares de alunos, onde estão empregados vários professores, mas falta calor humano. (…) Como técnica especializada não pertenço a um grupo de docência, mas estou inserida, em termos de organograma, num departamento da escola, que influencia muito pouco o meu trabalho e eu no trabalho do departamento. Enfim não trabalho em equipa. (Eliana, 31 anos)
> […] Os agrupamentos tornam as escolas ainda mais desumanizadas. Sei lá, isto é tão abrangente. Quer dizer, juntar não sei quantas escolas muito separadas geograficamente, onde o poder de decisão está numa delas, tem sempre influência no trabalho diário de cada um e nas interações das pessoas. Distanciamo-nos mais uns dos outros. Depois o facto do Conselho Geral estar em *stand by,* da direção da escola ser provisória, causa ao nível das relações humanas muita instabilidade, indefinição, e muita coisa que nos vai desgastando, que degrada o nosso dia a dia, que separa as pessoas. Vai causando perturbação nos relacionamentos, porque há sempre fações com formas diferentes de ver e de ambicionar o poder: umas defendem uma coisa, outras defendem outra e, portanto, isto cria no corpo docente, fragilidade. Não há tranquilidade para exercermos o trabalho naturalmente, pronto. Eu não preciso de aqui entrar em pormenores, mas acho que causa separação, causa intrigas, causa mau ambiente e isso não beneficia em nada o nosso trabalho. E depois qualquer coisinha cria discussões que não vêm ajudar, não vêm beneficiar nada o ambiente a nível de escola. Eu até presenciei e vivi algumas situações este ano que claramente estiveram relacionadas com essa situação, como alguns problemas internos de turmas e atritos entre professores e alunos. (Josélia, 43 anos)

Os relacionamentos humanos, na atual megaestrutura organizacional das escolas, tendem a esfriar, pois as escolas perderam o ambiente familiar que tinham e que permitia um acompanhamento de proximidade dos alunos e a interconexão entre docentes, que hoje, em muitos casos, mal se conhecem. Depois fatores como a falta de democraticidade do modelo de gestão e a avaliação de desempenho criaram um clima de rigor e de calculismo, que potencia o distanciamento das pessoas na generalidade. A medição de forças na luta por dar visibilidade ao trabalho desenvolvido faz surgir pontos de vista opostos, embora prevaleçam muitas vezes os que sustentam um caminho mais pautado por uma ética consequencialista, do que por uma ética deontológica, o que retira universalidade aos critérios de ação.

Alguns docentes expressam ainda as dificuldades que o excesso de trabalho que sobre eles recai, conjugado com a dimensão organizacional da escola pública atual, podem trazer à cooperação institucional e ao convívio pessoal, gerando desumanização, maior afastamento e impessoalidade nas relações socioprofissionais, tal como denotam estas declarações:

[…] Algo que eu noto aqui e que comparo com outras escolas por onde eu passei é que não há muito convívio aqui, não há. Não há. Onde eu estive no ano passado era o contrário, era até convívio de mais, era uma barulheira naquela sala de professores que ninguém aguentava (…) Aqui as pessoas vão muito para os gabinetes – não é? – ou para a sala de diretores de turma, porque realmente estão muito envolvidas com as suas coisas, a burocracia e pronto. Eu acho que as pessoas se vêem pouco. Nós não temos que nos dar todos muito bem uns com os outros, porque isso não existe em lugar nenhum, mas pelo menos se houver o mínimo de respeito e de cordialidade, muita coisa se resolve. (…) Entre os pares é muito muito difícil haver proximidade… não porque as pessoas não queiram, acho que as pessoas estão muito desencantadas, muito saturadas e cansadas. Não é porque não gostem das outras, não é! Acho que não. (Vilma, 30 anos)

[…] Antigamente havia um magusto no 1.º Período, agora até essas coisas ficam para trás…, as pessoas querem é ir-se embora. "Ah! Hoje há magusto na escola, há um lanche, não posso, vou embora" e é evidente que esta sobrecarga de tarefas está a condicionar o convívio entre nós, praticamente não há. Algum convívio que há é entre as pessoas dos mesmos departamentos e muitas vezes limitado às reuniões de trabalho. (Florival, 62 anos)

[…] Mais trabalho e menos horas disponíveis, exatamente, isso leva-nos a um esgotamento e a uma falta de disposição e de predisposição até muitas vezes para conviver com os colegas, para criarmos a tal dinâmica de escola, de empresa, como agora se quer tanto passar, não é? (…) de boa disposição no trabalho, de qualidade no emprego, de responsabilidade social. (…) Dantes havia mais cultura de escola. É curioso porque [parece contraditório] apesar da estabilidade do corpo docente ser maior agora, hoje há menos sentido de pertença, há menos *amor à camisola*, digamos. Também isso tem que ver, no meu entender, com o facto de as pessoas se sentirem já cansadas com o imenso trabalho, com horários muito maus e que, portanto, já não estão disponíveis para alguma atividades voluntárias e para interagir. (Piedade, 57 anos)

[…] A minha escola?! É uma escola em que não há muito espírito de equipa. Se calhar cada departamento trabalha em si, mas a escola não se encontra como um todo. Não há isso porque não é valorizado o convívio entre professores, isso é muito importante. Quando as pessoas vêm trabalhar naquela de estar bem "porque tenho os meus colegas que me apoiam e porque me rio e porque aaah", isso é importante. Nós estamos mal, vamos já contrariados: "Que seca! Não vou falar com ninguém, ninguém me fala, não tenho ninguém com quem partilhar", acho que esse fator humano falta um bocadito aqui; não sei como é que era dantes, se tem a ver com o facto de se ter tornado um mega-agrupamento e está a escola um bocadinho desfragmentada. Não sei, não posso dizer. É o que eu sinto. É como tudo: as melhores empresas são aquelas onde os empregados têm mais convívio entre si, pronto. (Eva, 30 anos)

[…] Hoje temos uma escola em que se vê as pessoas muito mais stressadas. Agora toca para a saída e as pessoas vão-se logo embora, a preocupação é ir embora; não há convívio entre professores e entre professores e alunos. Antigamente, às vezes ainda íamos até à sala de professores conversar no fim das aulas, ou até quando os miúdos tinham um "furo", nós estávamos cá fora um bocadinho com eles e aproveitávamos e conhecíamo-nos melhor. Hoje em dia não. Não há aquele convívio que havia, não há nada disso, nada. (Gisela, 37 anos)

A sobrecarga de trabalho a que os docentes estão sujeitos ocupa-os com burocracias, retira-lhes disposição para conviver, levando ao isolamento e ao individualismo, e retira-lhes vontade para o trabalho em equipa, que poderá acabar por acontecer no contexto dos Departamentos, embora a escola não se encontre como um todo a esse nível.

O recurso às novas tecnologias como ferramenta de trabalho é sem dúvida necessário para a eficiência e inovação nas práticas profissionais, mas é também considerado um factor que contribui para o aprofundamento da ausência de interações socioprofissionais espontâneas, indispensáveis à construção de um ambiente de escola mais caloroso. Efetivamente, privilegia-se a comunicação por *e-mail*, estando as pessoas em contacto mas não informalmente, acabando por coabitar no mesmo espaço físico sem se encontrarem presencialmente durante muito tempo. Disso nos informam estes depoimentos:

[…] Eu costumo passar aí nos corredores e muitos colegas dizem: "Eh pá, ainda trabalhas nesta escola?". Não me veem, eu não os vejo, nós não falamos uns com os outros. Eu entendo a escola como sendo uma estrutura de relacionamento humano e hoje cada vez é menos isso. Cada vez nós relacionamos mais com o computador e com papéis. Nem com os nossos próprios colegas de grupo há muito relacionamento, porque não há tempo para isso, mas há quinze, vinte anos nós tínhamos tempo para isso. (Joel, 42 anos)

[…] Os professores, antes, eram obrigados a ir à sala dos professores para irem buscar o Livro de Ponto. Agora, com as plataformas informáticas, se calhar vão à sala dos professores duas, três, quatro vezes por ano. Havia um convívio entre professores, eles falavam entre si e acho que agora, com as plataformas, dirigem-se muito mais ao computador e vão logo para a sala de aula. Há mais isolamento e distanciamento. (Bernardo, 29 anos)

[…] Eu acho que a sala de Professores é sempre um ponto de encontro, mas aqui vai lá pouca gente. O Livro de Ponto é uma forma de nos obrigar a ir à sala. Como aqui existem sumários eletrónicos, isso acaba por contribuir para quem chega de novo não ter algum contacto inicial com as pessoas que já cá estão. Não lhe vou chamar convívio, mas vou chamar a relação de mais à-vontade que normalmente se tem mais inicialmente noutras escolas, aqui é um bocadinho mais demorada. Eu não converso com muita gente. É tudo um bocadinho motivado por esta coisa das plataformas informáticas. Dificulta mais um bocadinho a nossa integração e interação. (Gabriela, 41 anos)

[…] Dada a sobrecarga de tarefas, quase não falamos uns com os outros, não temos tempo, a sala de professores está vazia e depois, quando nos encontramos, ou dizemos assim: "Olha, manda-me um mail" ou "Olha, mandei-te um mail, pá. Vê lá". Ou então a gente põe uma dificuldade a uma pessoa que está acima de nós até para ter uma orientação e que nos diz: "Olha, põe-me isso por mail". Às vezes um problemazinho e que se resolvia logo ali. Estamos nisto. Ou então às tantas estamos a falar alto uns com os outros, um pouco irritados, porque sobra pouco tempo para nós, para o convívio, para a troca de experiências. As reuniões são às seis da tarde, cansados [eu falo por mim], às vezes cheios de vontade de ir embora, porque estamos aqui desde as oito da manhã sempre atarefados. (Florival, 62 anos)

[…] Não concordo com a paranóia da Escola Tecnológica, pois temos uma escola absolutamente revestida de tecnologia e depois andamos com cabo da vassoura a ligar os *datashows*. É tudo informatizado e posto em plataformas desde: sumários, faltas, pautas, atas, materiais. Estamos sempre a teclar e a olhar para écrans, quase não se conversa. Quem lidera as escolas, pelo que ouço, também se ocupa com as plataformas que o Ministério criou. Quer dizer, há limites, não é verdade? Pronto. Nem tanta tecnologia, nem tão pouca tecnologia. (Assunção, 45 anos)

[…] As plataformas informáticas recentes são proveitosas, facilitam certos aspetos do trabalho, vieram modernizar os processos, mas acabam por afastar as pessoas, porque o convívio deixa de existir. Não há um diálogo entre pares como havia aqui há uns anos atrás porque já está tudo informatizado. A comunicação, em termos de trabalho, é mais feita por e-mail. Por vezes não nos vemos durante uma semana, porque cada um está nas suas aulas e quando temos alguma

questão de trabalho para resolver, é através de e-mail. Muitas vezes isso favorece a invasão do nosso direito ao descanso, porque até ao fim de semana recebemos e-mails. (Alzira, 50 anos)

Contudo, há quem reconheça que determinadas práticas profissionais, ainda que não sejam da iniciativa pessoal dos docentes, mas criadas pela organização escolar, denotando a colegialidade forçada, têm contribuído para alguma mudança na cultura profissional, no sentido de um maior cooperação entre pares, embora maioritariamente no âmbito dos mesmos grupos disciplinares, e não transversalmente, como admitem estas docentes:

[…] Antigamente não havia estas equipas todas de trabalho: de articulação curricular, equipas multi-disciplinares, de avaliação interna, do suporte informático, etc. Com a articulação curricular se calhar agora os professores dos diferentes grupos reúnem-se mais, conversam mais sobre o que fazem nas suas aulas, partilham mais experiências, entreajudam-se mais do que anteriormente. Anteriormente era cada um no seu mundozinho à parte e agora temos uns mundozinhos um bocadinho já maiores, mais ampliados e já começamos a ter pessoas com quem gostamos mais de trabalhar e de preparar aulas/atividades e outros não se gosta tanto, pronto. Há uns anos atrás isso não acontecia porque eu trabalhava comigo. Poucas interações existiam com os outros colegas, a não ser em reuniões de grupo. Agora, dá para trocar ideias nem que seja mandando uns e-*mails*. (Margarete, 54 anos)

[…] Acho que todos os professores deviam passar por lideranças, devia ser rotativo. Nos chamados cargos das estruturas intermédias, enriquece-se muito; trabalha-se muito, mas vale a pena e compreende-se depois muito melhor quem lidera. Agora são os mais velhos que fazem isso porque são os que têm menos horas letivas. (Alda, 56 anos)

6.3.3.3 Perspetiva burocrática e perspetiva negocial na ação educativa

Sabendo que podem coexistir dentro da organização escolar diversas lógicas de ação, quer originadas na cultura de escola, quer na cultura organizacional escolar, também com impacto na cultura profissional, no âmbito da análise que pretendemos efetuar, diríamos que nesta escola os atores ora agem segundo o predomínio da lógica burocrática e da orientação da ação – de algum modo incompatível com a lógica da autonomia profissional -, ora agem segundo predomínio da lógica política e da criação da ação, articulando o estrutural e o simbólico, a regulação normativa e o plano da ação social. No entanto, consideramos que a perspetiva burocrática se sobrepõe à perspetiva política, pois há uma centralização do poder de decisão, fragmentação de tarefas, hierarquia da autoridade, uniformidade de procedimentos pedagógicos e alguma impessoalidade nas relações interpessoais. Os objetivos são claros e a dominação pela autoridade gera falta de autonomia e liberdade. Há uma proteção dos indivíduos face aos contextos e uma desresponsabilização dos agentes dominados por uma "liberdade coerciva". Neste sentido, afirmam os docentes:

[…] Os professores não são autónomos no seu trabalho em relação ao sistema educativo. Não me sinto nada autónoma. Há grelhas de monitorização, tenho quem me controle, tenho um sistema que permite à Gestão ter acesso aos meus sumários, às minhas atividades. Portanto, não sou propriamente autónoma no sentido de poder gerir o programa mais ou menos à minha maneira, de poder desenvolver outro tipo de atividades que não propriamente as que dizem respeito aos conteúdos, no sentido em que aquilo que é prioritário é cumprir conteúdos. Portanto, não posso flexibilizar muito a minha ação porque isso pode-me obrigar a fugir desses conteúdos. Mesmo que cumpra ou que consiga atingir outro tipo de competências igualmente importantes. O sistema educativo influencia a autonomia dos docentes. Não haja dúvida nenhuma. (Aurora, 45 anos)

[…] Acho que não temos assim tanta autonomia, porque somos muito dirigidos em determinado sentido. Quer dizer, podem dizer assim: "Um professor, na sua aula, é quem manda, é quem dirige, é quem utiliza as estratégias que quiser e não sei quê", mas depois há uma série de coisas que comprometem essa autonomia. Se me põem trinta e um alunos numa sala, comprometem logo que eu faça um trabalho de grupo, porque eles não têm sítio onde se sentar. Outra coisa que me preocupa imenso é o facto de, para os mesmos programas, terem cortado nas cargas horárias em certas disciplinas. Hoje as pessoas não conseguem cumprir os programas, porque realmente têm que fazer a mesma coisa em menos tempo. Não se consegue fazer um trabalho minimamente coerente, consolidado e honesto com uma carga horária tão reduzida, por exemplo, nas áreas das Humanidades. (Piedade, 57 anos)

[…] As pessoas ainda não pararam para pensar o que é que quer dizer a palavra "autonomia", que quer dizer "lei própria", independência. A grande autonomia é dentro da sala de aula, que cada um conduz como quer. De resto há pouca autonomia. Às vezes as orientações que vêm dos órgãos da escola, nomeadamente os Pedagógicos, são para uniformizar tudo. Há grelhazinhas para tudo. Não nos dão grande margem de liberdade. As opiniões individuais até podem ficar registadas nas atas, mas pouco mais. (Florival, 62 anos)

[…] Nós como temos aquela questão do exame a nível nacional, temos os *rankings*, trabalhamos em parceria; todos os colegas que estão a dar aulas ao mesmo ano, fazemos os mesmos testes, damos as mesmas fichas, tudo exatamente igual. Ora, isto faz com que a autonomia dentro da sala de aula também esteja um bocadinho condicionada. Quer dizer, tens autonomia, mas é uma autonomia dentro de umas certas guardas, não é? Não podes fugir dali porque, se quiseres fazer uma atividade um bocadinho mais diferenciada, tens que comunicar aos outros e tens que naturalmente englobá-los porque senão, não podes fazer. (Irlandina, 52 anos)

[…] Nós, contratados, chegamos a uma escola e não temos autonomia nenhuma, porque chegamos e tudo já está instituído. Se calhar já houve possibilidade de dar opinião, mas nós não estivemos presentes, portanto, temos que concordar com aquilo que está e às vezes faz-se coisas com as quais não se concorda, por exemplo, estou-me a lembrar, sei lá, de dar ou não a matriz de um teste aos alunos. Eu até posso ser contra, mas se a escola decidiu assim tenho de fazer como está estabelecido. (Erica, 34 anos)

[…] No contexto de aula acho que tenho autonomia. De certa maneira não temos tanta como tivemos, porque hoje há a articulação curricular: nós reunirmo-nos mais com os colegas que lecionam os mesmos anos para trocarmos impressões, para que as nossas aulas sejam mais homogéneas, mais parecidas, para que façamos "quase que a mesma coisa", nas diferentes turmas. Quem pensa que assim se uniformizam critérios [uniformiza-se tudo], acho que está um bocadinho a entrar numa utopia, porque professores e alunos são diferentes como pessoas, as turmas são diferentes como grupos. Nós temos que tentar uniformizar na medida do possível; mas que seja tudo uniformizado, é completamente impossível. (Margarete, 54 anos)

[…] Se nós temos uma má turma porque os alunos não se interessam, vêm-nos questionar sobre as notas, não vêm questionar sobre a turma – não é? – e, portanto, isso é uma autonomia controlada. Nós temos que dar a volta para que essa realidade deixe de existir. Porque se fosse

uma autonomia verdadeira, as notas eram reveladoras do trabalho dos alunos e não do Professor. Isso tudo leva a que, no fundo, o Professor nunca se sinta com capacidade para ser autónomo a 100%. (Gabriela, 41 anos)

> O poder diz-lhe a toda a hora que têm poder para produzirem o sucesso dos seus alunos, para promoverem a aprendizagem com qualidade, mas não lhes confere nem autonomia profissional para tal, nem as escolas têm níveis de responsabilidade adequados a esse exercício; os professores interiorizam, anos a fio, que apesar do que o Ministério apregoa, no fim do dia, não são capazes realmente de exercer este poder e, a certa altura, de exercer qualquer poder real, como se já nada fosse possível. (Azevedo, 2016:82)

Os professores consideram que só são autónomos dentro das atribuições atinentes à sala de aula, mas consideram-se monitorizados nas suas práticas pelas orientações centrais que impelem aos cumprimento de programas extensos e à preparação dos alunos para os exames e que muitas vezes pretendem uniformizar critérios de atuação, segundo uma colegialidade forçada, impedindo a criatividade. Esta rotina instalada instiga a atitude profissional de repetição de tarefas, como se não houvesse alternativa. A prestação de contas e o controle de resultados são aspetos que incentivam ao predomínio da lógica burocrática, retirando aos docentes margem de manobra para a inovação.

Esta visão burocrática pode fazer surgir a produção de regras não formais e informais de caráter alternativo, despoletadas pelas interpretações da uniformidade e precisão dos instrumentos, que podem gerar confusão, tal como diz esta docente:

[…] Quem chega de novo é sempre mais difícil e muitas das pessoas que já cá estão há anos e anos não têm noção da dificuldade que é perceber procedimentos e instrumentos que, à partida, eles já entendem como assumidos e adequados, mas nós não. (…) Acho que há pequenas coisas a nível de organização que podiam melhorar, mas a partilha da informação muitas vezes não é eficiente. Aqui o Ensino Profissional está um bocadinho desorganizado, sou sincera. Agora foram criadas novas pautas de avaliação. Eu faço as coisas porque oiço alguém dizer que é assim que se faz, mas entretanto já ouvi outra pessoa dizer que, afinal, não é bem assim e, portanto, eu faço as coisas sempre na expectativa de: -"será que estou a fazer bem?". Eu acho que não há comunicação e isso não é muito positivo, não é? (Erica, 34 anos).

O sistema humano não obedece necessariamente a regras precisas. A ação coletiva das organizações concretiza-se mediante um mecanismo de jogos através dos quais os cálculos racionais "estratégicos" dos atores se encontram integrados em função de um modelo estruturado (Barroso, 2005: 730). Os comportamentos coletivos específicos de um contexto social interferem no cálculo dos indivíduos e na forma de agir das pessoas, moldando a cultura profissional e organizacional, tal como se infere destas palavras dos docentes:

[…] Relativamente aos colegas, não nos é dado espaço, dentro de todas as nossas atribuições diárias, para que possamos refletir, para que possamos partilhar experiências uns com os outros e ficamos com as tensões dentro de nós quando divergimos, para evitar mais chatices. Em relação à

Gestão, sou suspeita porque realmente [só posso falar da minha experiência dos últimos anos] a Gestão também nunca me quer ouvir naquilo que eu considero mais importante; portanto, não há qualquer tipo de troca de ideias ou o que quer que seja. Em relação aos encarregados de educação, depende. Lá está, há encarregados de educação que se interessam muito, que tentam intervir de uma forma positiva e que até o conseguem fazer, que se esforçam, que tentam conciliar aquilo que são os interesses dos educandos com aquilo que são os interesses da escola, outros poem-se a defender os educandos porque acreditam na versão deles e são contra os professores. É preciso ter muita paciência! (Aurora, 45 anos)

[…] Eu gosto é de ficar aqui no meu lugarzinho e dar aulas e ensinar. É isso que eu quero mesmo porque é por isso que eu estou nesta profissão. Nota-se perfeitamente quem se dedica e quem não se dedica, quem trabalha e quem não trabalha e depois, logo por aí, perde-se ou ganha-se credibilidade e vai-se vencendo e subindo devagarinho. (Gisela, 37 anos)

[…] Com trinta anos de serviço já dei tudo, já passei por tudo. Este ano só tenho um nível, porque só tenho duas turmas de 12.º com sete horas semanais cada uma e eu já tenho redução por idade. Beneficio da minha disciplina ter mais horas que outras. Nesta escola peço qualquer coisa e toda a gente me dá o que eu quero. (Margarete, 54 anos)

[…] Na escola, de mega-agrupamento, sinto que as pessoas estão muito centradas em si e depois no seu pequeno grupo e o resto não interessa e nisso a escola realmente haveria de ter uma maior influência em fazer conjugar todas as pessoas de todos os grupos, de todos os departamentos e não haver aqui, como eu costumo dizer, as quintinhas. Acho que não existe esta conciliação. (Eliana, 31 anos)

Na lógica política de negociação e poder há grupos que se coligam protegendo os seus interesses e posições de influência e grupos que entram em conflito pela rivalidade, diferentes personalidades, diversidade ideológica e de interesses. Valoriza-se a subjetividade dos indivíduos, que com as suas ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades fazem da negociação a dinâmica central da vida organizacional. Na verdade, as regras não conseguem prever tudo, pelo que deve proceder-se à sua interpretação, de modo a que dessa ação se possa tirar o maior partido tendo em consideração os interesses particulares, assim como o interesse geral do grupo. Neste contexto, referem estes docentes:

[…] A escola também tem importância a esse nível, no meu ponto de vista, cada vez mais – lá está! (…) e depois há um conjunto de *lobbies* – não é? – pronto, pessoas que têm posições de influência e, como hei de dizer, impõem a sua visão do funcionamento das coisas, segundo as suas ideias e interesses. E, por vezes, nota-se a rivalidade e há posições que, por assim dizer, acabam por ser seguidas, mais que outras. Logo, é cada um por si ou então é por pequenos núcleos, com os seus interesses e modos de ver. (Erica, 34 anos).

[…] Apesar de haver muitas queixas, vemos que há docentes, pelos anos de serviço, pelo tempo de permanência nas escolas, que acabam por ter "algumas regalias", porque têm uma "força", uma "posição" que os outros não têm: níveis que já estão mais ou menos estipulados, a carga horária mais diminuída uma vez que eles têm reduções, o conhecimento da estrutura, do funcionamento interno das escolas, os conhecimentos ao nível de quem gere a própria escola poderá facilitar, e muito, o seu desempenho, porque já são [como se costuma dizer] da casa ou estão há mais tempo nessa mesma escola. Se calhar devia mais coragem por parte dos órgãos diretivos de não atender a determinados interesses particulares, como acontece com muitos docentes que estão na escola há muito tempo, que têm mais anos de serviço, vemos que há ali se calhar um jogo de influências, que não é propriamente positivo. Pessoas que venham de fora ou

que estejam há menos tempo nessa mesma escola se calhar vão ter mais dificuldades. Não vão ter uma palavra a dizer ao nível dos seus horários, da escolha das turmas e dos níveis, não têm determinados cargos, porque também não têm o "peso" e "visibilidade" que os outros já têm. Portanto, isso vai ter forçosamente uma influência, há uma certa disparidade ao nível das responsabilidades e das funções dos próprios docentes. (Dinarte, 45 anos)

[…] Por acaso, esta escola eu acho que tem um corpo docente extraordinário, mas há pessoas que desistiram de fazer o que fazem muito bem, enfim, por vários motivos: ou porque não se lhes dá o devido valor, ou o apoio de que necessitam. Isto depende da visão de quem lidera: está tudo muito centrado nos resultados estatísticos e há um afastamento da envolvência cultural e humana da escola. (Josélia, 43 anos)

Nas escolas, a lógica política de negociação é suscetível de gerar "lobbies" ou "quintinhas", como afirmam os professores, podendo prejudicar os interesses gerais do corpo docente, impedindo que se alcance o bem-estar de todos e a conjugação das valências dos elementos dos diferentes grupos disciplinares. Por isso, alguns desses "elementos" podem retrair-se no seu contributo para a escola enquanto organização cultural, desistindo de "fazer o que fazem muito bem", por não se identificarem com esse modo de estar, típico da balcanização e da fragmentação.

Os atores sociais são ativos: interagem, atribuem um significado à ação, escolhem uma determinada solução segundo o seu interesse, tendo em consideração um quadro de um sistema de valor explícito onde se encontra presente um leque alargado de várias possibilidades e condutas possíveis. Com isso têm a capacidade de transformar o sistema enquanto espaço estruturado. Por isso os indivíduos são "elementos" fundamentais na construção da regulação nas organizações educativas. As lógicas de ação manifestam-se permanentemente nesses sistemas e elas próprias são reguladoras dos comportamentos das organizações, tendo, legitimamente, intenções específicas. Vemo-lo nestas afirmações de docentes:

[…] O modo como a escola está organizada tem muito a ver com a possibilidade de facilitar ou não a interação dos colegas. Isso vai depender sempre de quem estamos a falar porque todos os indivíduos são diferentes uns dos outros. Tenho dificuldade em lidar com os professores em contexto de reunião, porque cada um de nós vê a escola de maneira diferente e acho que, quando se está no papel de Diretor de Turma, alguns para os outros exigem uma coisa e depois, quando estão no papel de professor de um Conselho de Turma, em que não são Diretores de Turma, já não tem exatamente a mesma postura e eu acho isso muito desagradável. (Assunção, 45 anos)

[…] Não faço ideia se o Estado nos reconhece, porque ando sempre fora desses assuntos. Eu sou muito apolítica. Ou seja, há muita coisa que me rodeia à qual eu não ligo absolutamente nada, desde que aquilo que me traz satisfação se concretize e desde que não me ataquem diretamente e, para me atacarem diretamente, demora muito. (Margarete, 54 anos)

[…] Se todos se unissem [isto é, como uma equipa dentro de uma empresa], e não fossem só alguns a falar se calhar conseguiam-se alcançar melhores condições. Trabalhamos muito de forma individual. A nível de pequenos grupos, as pessoas reconhecem o trabalho uns dos outros. No nível geral, eu acho que não, não há consonância. (Eliana, 31 anos)

[…] Alguns colegas podem reconhecer o nosso esforço e trabalho, mas outros não. Depende das empatias, das cumplicidades…Às vezes há bons profissionais que não são reconhecidos, outras vezes há aqueles que até não são tão bons, mas que têm as amizades certas e chegam com mais facilidade a lugares de destaque. (Alzira, 50 anos)
[…] Numa Sociedade como a que nós estamos agora, é isso mesmo: é politicamente incorreto dizer a verdade, mostrar onde realmente dói e mostrar o sangue a correr, digamos assim, mostrar a ferida. Então é: "Ah! Está tudo bem, não está?", "Está tudo bem!". Está sempre tudo bem, mas não está tudo bem. (Lorena, 47 anos)

6.3.3.4 Tensões/coesões socioprofissionais: o que une e o que separa os professores?

As causas que unem e ou que fragmentam os professores podem relacionar-se, por um lado, com aspetos estruturais inerentes à carreia profissional, aos concursos, ao funcionamento do sistema educativo associados ao modelo de gestão, aos mega-agrupamentos e à cultura de escola e, por outro lado, com aspetos relacionados com a vida profissional no contexto da organização escolar, influenciada por fatores intrínsecos à cultura profissional e à cultura organizacional escolar. Porém, estas duas dimensões entrecruzam-se no terreno, aumentando o grau de complexidade destas divergências e ou convergências, o qual é também influenciado pela grande heterogeneidade da classe docente, envolvendo elementos como: a fase da vida profissional em que cada docente se encontra, a formação académica de base, o grupo de docência, o ciclo de ensino que leciona, se é contratado ou efetivo, os seus típicos interesses e preocupações ao longo do tempo de vida profissional, a mutabilidade das circunstâncias vivenciadas em cada novo ano letivo, o próprio refazer contínuo da identidade socioprofissional, ocasionando tensões e ou coesões mais ou menos padronizados. Ora, toda esta diversidade conduz a que a situação socioprofissional dos professores se pluralize em múltiplas situações diferentes e únicas, consoante um largo espectro de factores que encaixam particularmente na vida socioprofissional e pessoal de cada professor ou que contribuam para os integrar nas várias dimensões da classe docente. Talvez seja esse o fator que justifica a adesão dos professores aos mais diversos sindicatos e, por conseguinte, existência de tantos sindicatos de professores, em vez de apenas um, o que contribui certamente para a fragilização do poder da classe docente e reflete a desunião que a caracteriza. Neste sentido alguns docentes salientam a desunião da classe profissional a que pertencem, até comparativamente com outras classes profissionais, e as consequências da mesma:

[…] Aqui há uns anos costumava-se dizer que os professores eram uma classe sem classe nenhuma e eu às vezes pensava: não sei até que ponto isso não terá alguma coisa de verdade, porque esta classe profissional é muito heterogénea e há muitas rivalidades internas e isso faz

com que nós sejamos até maus para nós próprios. Muitas vezes ou algumas vezes [mais vezes do que seria desejável] os professores fazem oposição aos seus pares. Antigamente era um pouco aquela questão de: "És provisório ou és colega?", ou seja, havia aqui uma distância…, uma rivalidade mesmo [não era só uma distância] entre aqueles que já eram efetivos e os outros que eram contratados e que ainda andavam naquele processo de conseguirem entrar no quadro. Ainda é um pouco assim. Além disso, hoje há pessoas que saem das faculdades com graus superiores em relação àqueles que cá estão e que maioritariamente só têm licenciatura. Hoje as pessoas já saem com o Mestrado, não é? E depois a rivalidade surge porque há muito ideia de que hoje o Mestrado vale menos do que uma Licenciatura no nosso tempo e, portanto, tem a ver também com a degradação do Ensino. Por outro lado, ainda se coloca a questão de que só vai para Humanidades, só vai para o Ensino, etc., quem não consegue entrar em Medicina, ou em Engenharia da Informática ou Economia [porque isso é que são cursos], etc., e portanto, há aqui também muita discriminação em relação até à formação base, mas acho que também nesse aspeto as coisas têm evoluído negativamente, até porque nos currículos o peso dado à Matemática e ao Português é evidente. (Piedade, 57 anos)

[…] Aquela alteração da divisão entre professor e professor titular mexeu muito com a escola e com a estrutura das escolas por onde eu tenho passado. Ainda bem que acabaram com isso! Afinal nós temos as mesmas funções dentro da escola, não é? (Vilma, 30 anos)

[…] Acho que às vezes também não há grande espírito de equipa e de entreajuda. Há pouca união entre professores e daí também estarmos onde estamos. Se pensarmos noutras classes que trabalham para a Função Pública: os médicos são bastante coesos, quando há uma greve, ela faz-se, batem o pé, protestam. Nós deixámo-nos ir um bocadinho no meio disto tudo. (Eva, 30 anos)

[…] Os professores mais jovens são sempre os mais penalizados, mas esses já estão habituados e sempre foi assim. Havia claramente nalgumas escolas por onde eu passei, os contratados, os subalternos, essa ideia, havia muito isso. Agora não sei se ainda há. Aqui não há. (Clara, 45 anos)

[…] Eu acho que nós tratamo-nos mal uns aos outros, esse é o grande problema. Nós que devíamos ser os primeiros a cuidar de nós e não somos. Nós temos pouca cultura do elogio, do reconhecimento mútuo. Não quero dizer com isto que nós estejamos, por qualquer coisa sempre a dizer: "Eh pá, fizeste bem!" Mas vê-se isto: quando acontece alguma coisa com algum colega menos bom, em vez de nós sermos solidários [e às vezes a solidariedade é ficarmos calados, ponto. Não é preciso fazer nada, basta…], não, somos os primeiros a ir lá e picar: "Olha, aquele coiso". (Irlandina, 52 anos)

[…] Eu já passei por várias escolas onde senti que havia distanciamento entre pares, havia um escalonamento que se notava, que era visível entre aqueles que eram mais velhos e aqueles que eram mais novos. (Dinarte, 45 anos)

[…] Acho que os professores têm capacidade e poder para alterar o sistema. Agora, isso é quebrado pelo facto de sermos uma classe muito pouco unida porque, no fundo, quando chega a hora, nós olhamos sempre para o nosso umbigo, nunca olhamos de uma forma global e então isso faz sempre com que haja rupturas. Quer sejamos do Ensino Secundário, do Ensino Básico, do Ensino Pré-Escolar ou do Ensino do 1.º Ciclo, nós somos todos uma única classe. Porém, nós nunca lutamos por esta única classe e, portanto, enquanto formos divididos e nos dividirmos, o Estado irá "Dividir para reinar". Se nós fossemos uma classe devidamente unida, quer seja contratados, quer seja efetivos, quer os que estão à beira de Reforma, quer seja professores dos vários ciclos de ensino, seriamos muitos e com um peso muito grande. Em muitas coisas há pouca solidariedade entre professores. (Gabriela, 41 anos)

[…] Nós somos muitos e temos situações profissionais muito diferentes, por isso as pessoas dispersam-se bastante. Essa é a nossa maior fragilidade, pois não cria a união que seria desejada para que pudéssemos lutar todos pelos mesmos objetivos. Eu sou do Quadro de Escola e tenho feito greve por outras situações em que eu acho que há outros professores numa situação mais frágil, mas quer queira quer não, eu sinto as coisas de uma determinada maneira. Eu fico

sensibilizada ainda agora com a história dos professores que estão sujeitos àquelas provas de conhecimentos e àquela situação. Incomoda-me, mas não me incomoda da mesma maneira do que se eu estivesse envolvida na mesma situação. (Josélia, 43 anos)

[…] Somos [e vou dizê-lo] é pouco solidários. Isso é que eu reconheço: somos pouco solidários. Talvez fruto [sobretudo ultimamente] do desemprego que nos está a atingir. E mais, quando passou a haver esta nova avaliação, a luta pela nota, a luta pelo lugar, a mobilidade que está aí à porta, o Horário Zero, isso piorou. Eu noto, e friso isto: eu que sou uma pessoa muito sensível e que gosto muito dos outros e que os outros gostem de mim, noto essa falta de solidariedade, imensa. A sério! Hoje, se acontecer algum problema qualquer, fica um sozinho nos cornos do toiro. Fiz-me entender? Nem o rabejador aparece. (Florival, 62 anos)

Estes extratos revelam que os professores consideram pertencer a uma classe profissional desunida, heterogénea, em que existem diversas rivalidades internas, sendo que a cultura do elogio mútuo pelo trabalho realizado não aflora facilmente. Existe na classe um certo escalonamento que distancia os mais velhos dos mais novos e como cada professor tem a sua história de carreira única, muitas vezes os problemas de uns passam ao lado das preocupações dos outros. Cada um está mais preocupado consigo do que com o coletivo, podendo os professores "ser maus para si próprios". Assim, sob a apatia e inércia de muitos cresce a intolerância entre pares, pela imposição de interesses individuais do mais bem relacionado, pelo abuso de poder e tomada de posições indefensáveis. Expostos a todo o tipo de ataques e atingidos na sua dignidade, diversos professores optam pelo silêncio, pelo "deixa andar" ao aperceberem-se de que lhes falta uma rede de apoio consistente.

As tensões expressam-se com maior evidência no contexto escolar, resultando de fatores que fomentam a desunião, a rivalidade e competição, em função de sentimentos de injustiça, de desigualdade, de parcialidade e de falta de solidariedade, como sejam os horários de trabalho, ligados à distribuição de serviço (níveis, atividades da componente de estabelecimento, reuniões, vigilâncias de exames, cargos, integração de equipas de trabalho diversas, etc.), a avaliação de desempenho, a atribuição de mais ou menos horas aos Departamentos e Grupos disciplinares. Os seguintes testemunhos de professores dão-nos conta das questões suscitadas pelos horários de trabalho:

[…] A vida do professor depende muito do horário de trabalho. As funções que nós temos na nossa profissão dependem muito da distribuição de serviço. Os contratados e os que estão no fim da lista dos grupos ficam sempre com o pior e com o que os outros não querem. Acho que devia haver mais equidade. (Vilma, 30 anos).

[…] Se tivesse um horário melhor, eu motivava-me mais para o trabalho, porque num dia tenho aulas às oito da manhã, por exemplo, e só volto a ter outra às quatro da tarde. Logo, passo praticamente o dia na escola sem estar em contextos de sala de aula. Como moro longe da escola isto não é fácil. Outros colegas têm os horários que querem. (Bernardo, 29 anos)

[…] O que é que me vale a mim dizer assim: "Olhe, eu acho que o meu horário está todo mal feito, que era muito mais eficaz se fosse assim e assado, porque já toda a gente concluiu que

profissionais felizes e que se sentem recompensados têm mais alegria no trabalho e têm mais produtividade"? Não é? Eu escuso de sugerir, eu escuso de me queixar do horário até porque dizem assim: "Olhe, foi o que foi possível" e com esta me calam. "Olha, tens que vir cá à primeira hora da manhã e ao final da tarde", portanto, a nossa vida pessoal depois deixa de existir ou é muito má, não é? (…) Agora nesta questão há pessoas com mais sorte que outras, não sei… Mas independentemente disso continua-se a exigir: "Agora tens que apresentar estes resultados" ou "agora tens que apresentar uma proposta"…isso já é tudo trabalho acrescido e, portanto, as pessoas acabam por, às vezes, não aceitar muito bem que isso aconteça, como é óbvio, porque se sentem pressionadas e injustiçadas, de certa maneira. (Piedade, 57 anos)

[…] Uma pessoa que chega ao início do ano e recebe 6 níveis numa escola, numa disciplina, vai trabalhar de uma forma muito diferente de outra da mesma disciplina, na mesma escola ou noutra escola que tem 2 ou 3 e, portanto, aí, o dia-a-dia dessa pessoa durante esse ano letivo vai ser muito condicionado pelas decisões que foram tomadas a nível da gestão da escola. (…) Mas eu acho que a escola aqui tenta, dentro das circunstâncias, criar condições favoráveis ao trabalho das pessoas, só que às vezes não é possível fazer mais. (Clara, 45 anos)

[…] Em relação à distribuição de serviço, há uns anos atrás, os professores deixavam a sua preferência e eu acho que isso estava correto, não no sentido de os professores mais antigos escolherem tudo e quem estava mais para trás na lista ficar com as piores turmas e tudo aquilo que os mais antigos não queriam. Não deveria haver o direito de os professores antigos só escolherem as boas turmas, os níveis que querem, porque às vezes os interesses de uns vão colidir com os interesses dos outros. Mas muitas vezes o facto de dizer "Prefiro ensinar este nível porque já tenho mais experiência", se essas preferências fossem respeitadas, isso demonstrava preocupação com o bem-estar do outro e achava isso muito bem, que continuasse. Mesmo em relação ao horário, cada um tem a sua vida familiar, muitas vezes não custa nada atender às preferências dos professores, isso seria tratar bem o professor. A dimensão pessoal não é tão respeitada e poderia ser mais, porque quem não vive próximo da escola, às vezes é extremamente difícil conciliar a vida profissional com a vida familiar, por isso era muito bom que se continuasse a ser atendido como antigamente, mas nos últimos anos isso não se tem verificado. (Laurentina, 54 anos)

[…] Na forma de distribuição de serviço, se as figuras de coordenação ou de direção, se forem mais rotativas, acaba por permitir avaliar mais rapidamente outras possibilidades de trabalho. Eu acho que não há essa rotatividade. Há aquelas pessoas que fazem exatamente aquilo durante muito tempo. Acho que se devia renovar mais, com mais frequência. Dar oportunidade a outros, com outras visões das coisas. (Eliana, 31 anos)

Numa profissão em que a maioria dos docentes trabalha longe da sua área de residência, a distribuição de serviço e o horário de trabalho são aspetos de particular importância para a satisfação e motivação profissional. Muitas vezes as escolas atendem primeiro às preferências dos docentes mais velhos, que escolhem as melhores turmas, as disciplinas e os níveis que querem lecionar, deixando o que sobra para quem está na cauda dos grupos, por razões de idade e de tempo de serviço. Isto origina diferenças entre docentes na psicodinâmica do trabalho, suscitando dificuldades em conciliar a vida pessoal e profissional, sendo mais um factor de desgaste e tensão. Assim, perante todas as demandas que impendem sobre os professores, o elevado número de alunos por turma e a complexidade dos problemas vividos na sala de aula é compreensível que

estes procurem algum privilégio na atribuição de serviço, facilitadores de níveis mais aceitáveis de esforço, que garantam alguma qualidade à relação pedagógica.

Todavia, é opinião consensual dos docentes entrevistados que a avaliação de desempenho docente, — à qual subjaz uma ideologia *performativa* virada para a previsibilidade e para os resultados, subjacente a lógicas gestionárias, dificilmente compaginável com as interdependências do processo educativo, ou com as práticas reflexivas indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 2001) — , foi o fator que mais contribuiu para a criação de tensões no contexto socioprofissional dos docentes, causando mau ambiente, crispação, quezílias, sentimentos de injustiça, competição, individualismo e diminuição da motivação intrínseca. Vejamos o que dizem sobre este assunto alguns professores:

[…] Acho que há uma coisa muito má na nossa classe, sempre fomos bastante desunidos, não é? A desunião foi sempre muito grande, mas acho que o pior de tudo, o que veio assim a ser mesmo a machadada final é este sistema de avaliação que nós temos que acho que veio criar um *frisson*, veio criar uns sopros de vento aí pelo meio, que não têm interesse absolutamente nenhum e que só vieram trazer instabilidade e não vieram fazer aquilo que os senhores queriam, que era trazer melhor qualidade para o Ensino. (Irlandina, 52 anos)

[…] A relação professor/professor já foi melhor, porque também a questão da avaliação criou atritos, rivalidades, animosidades, não gosto de empregar muito o termo inveja, mas ela existe. Quando não havia avaliação, havia uma camaradagem mais sadia, mais natural, mais sincera. A questão das quotas gera tensão, até porque nós sabemos que toda a avaliação é subjetiva e muitas vezes aquele que tem a melhor nota não quer dizer que seja o melhor, que signifique qualidade. Discordo dos moldes em que a avaliação do desempenho é feita, pois não faz transparecer aquilo que um professor faz e é na realidade. Há aqui alguma falta de transparência, há aqui dualidade de critérios e algumas injustiças. E até da pressão associada à autoavaliação das escolas. E então quando foi aquela questão do professor titular e não titular, isso foi um descalabro total. (Dinarte, 45 anos)

[…] Agora há mais conflitualidade. As relações com as pessoas são um bocado de fachada. E depois temos que andar aqui num ato competitivo. Se é para competir, quem é melhor é que vence. Portanto, tentamos ser os melhores e nem que tenhamos que passar por cima dos outros. (Cremilde, 54 anos)

[…] Esta questão de haver quotas na avaliação de desempenho é outra injustiça. Numa escola dizer: "Só podem ter a avaliação de Muito Bom meia dúzia" e então e os outros? Também têm Muito Bom, mas não podem. Se o professor é Muito Bom e tem Bom numa avaliação, então será que compensa continuar a trabalhar para o Muito Bom cinco ou dez anos? Não faz sentido. Desmotiva e não melhora a qualidade do ensino. Por isso, esta ideia de que se os alunos têm melhores resultados no PISA é porque os professores são avaliados não é correta. (Laurentina, 54 anos)

[…] Esta questão da avaliação gerou alguma crispação entre os Professores e eu senti que houve Professores dos vários grupos de recrutamento que não se sentiram muito bem e não ficaram muito contentes com a forma como foram avaliados relativamente a outros colegas. Essas questões geraram algumas polémicas cá na escola, principalmente no primeiro e segundo anos do ciclo avaliativo e houve algumas pessoas com comportamentos desagradáveis. Eu até percebo, porque sentiram-se injustiçadas, outros não souberam encaixar isso. Hoje somos muito mais individualistas. Lá está, é o computador à frente e vamos trabalhar sozinhos. Pouco diálogo há uns com os outros; não dá tempo e, eh pá, é assim o sistema. Eu há "N" colegas que passa-se meses

que não vejo e trabalham aqui dentro comigo, estão cá oito horas também como eu! É estranho, não é? (Joel, 42 anos)
[…] A avaliação de desempenho gerou competitividade e às vezes a partilha não se faz com tanta autenticidade e naturalidade como se fazia antigamente. (Alda, 56 anos)
[…] Na questão da avaliação houve pequenas quezílias entre pessoas dentro das áreas disciplinares. Por acaso, o ano passado até tive uma situação numa reunião que me deixou um bocadinho amargurada e foi claramente um choque de perspetivas sobre o que é o sistema educativo e qual é o nosso papel, (…) na altura fiquei um bocado magoada, mas não sou pessoa de ficar a pensar naquilo ou de olhar para a outra pessoa em função dessa coisa. Eu passo à frente de tudo. Acho que na sala de professores até o ambiente é agradável e, se há algumas tensões entre as pessoas, são localizadas e não extravasam para o resto. (Clara, 45 anos)
[…] Se querem fazer uma avaliação séria e honesta, se calhar a avaliação era toda feita externamente, nem sequer o nosso Diretor avaliava. No meu caso, eu nunca tive nota inferior à menção de Excelente e sou sempre preterido por razões estranhas. Aliás, na penúltima avaliação, eu tenho nota de 9,2 ou 9,3 e tive Bom, nem sequer Muito Bom tive. Isto é um escândalo! Isto é uma vergonha, claro! Isto é a mesma coisa que eu dizer aos meus alunos: "Olhem, meus caros amigos, vocês são vinte e oito e eu só posso dar um vinte ", se houver dez vintes, só um é que tem vinte e agora eu faço os critérios. Isto preocupa-me. Não é sério, não é justo. (Joel, 42 anos)
[…] Quando começou a questão dos concursos para os professores titulares, das avaliações pelos pares, etc., começou aí a criar-se nas escolas um ambiente que não é propriamente compatível com aquilo que seria exigido dentro da carreira: devia haver maior solidariedade, espírito de grupo, de partilha entre colegas. Há falta de solidariedade nas escolas relativamente aos colegas. A avaliação de desempenho não é transparente, isso faz com que haja desigualdades, injustiças, parcialidade, divergências e atritos nas próprias escolas. Muitas vezes as Direções das escolas não reconhecem plenamente o trabalho que é feito e as pessoas são vistas como um número, como estatísticas e não tanto como alguém com uma vida e com problemas. (Dinarte, 45 anos)
[…] É uma classe muito desunida. Isso já é visto e sabido e, portanto, é importante sermos reconhecidos pelos pares sim, mas nem todos o sabem fazer da forma mais sincera. O sistema de quotas e de avaliação veio mover muita coisa e, portanto, muitas pessoas que não faziam, passaram a fazer e isso veio criar aqui uma confusão muito grande. (Gabriela, 41 anos)
[…] A avaliação de desempenho não leva a lado nenhum porque as carreiras estão congeladas. (Eliana, 31 anos)

De facto, a avaliação de desempenho, concretizada segundo o modelo criado em 2007/2008, foi vivida entre professores afanosamente [ainda é, mas talvez menos], pois multiplicaram-se as iniciativas individuais para cumprir os parâmetros avaliativos estipulados nas escolas, por referência aos objetivos e metas fixados no Projecto Educativo do Agrupamento e aos objetivos propostos no início do período em avaliação. Iniciou-se assim um modo de estar que despoletou a animosidade, a conflitualidade, afetou a camaradagem, prejudicando o clima relacional e que é uma ameaça à colaboração e à colegialidade. Apesar do congelamento da carreira docente, os sentimentos negativos associados à avaliação pairam ainda no horizonte, porque são marcantes e também porque continua a existir o injusto sistema de quotas. O facto de este modelo de avaliação relacionar o desempenho e a assiduidade dos docentes com os resultados obtidos pelos alunos, nomeadamente em testes internacionais como o PISA, poderá também ser um motivo para o seu repúdio pelos docentes.

A imposição desta mudança pelas instâncias hierárquicas do ME, ditada pela urgente convergência com as políticas europeias comuns, ignorando os principais atores educativos na negociação da mesma, bem como a necessidade de uma fase de experimentação e de aperfeiçoamento, não garantiu o envolvimento e adesão dos professores, gerando resistência e conflito da sua parte e grande instabilidade nas escolas.

Curiosamente, se a avaliação se revela um factor de conflito interno na classe docente, por gerar competição, também surge como factor que despoleta a sua união na luta contra o ME e contra as políticas educativas supranacionais, — por defraudar as expectativas de progressão na carreira, por não convergir com o discurso valorizador do mérito, dado que os professores avaliadores foram seleccionados de acordo com critérios administrativos —, através do envolvimento nas ações sindicais e em movimentos independentes de professores que visam encontrar alternativas que mereçam o apoio dos docentes.

Outro fator de tensão deriva da organização das áreas disciplinares por Departamentos. Estas estruturas intermédias têm grandes dimensões, acentuando a vertente burocrática e a dificuldade de gerir a dimensão pedagógica, como diz esta docente:

> […] A questão de o Ministério dizer, por exemplo: "Para o Departamento X e para as disciplinas A e B vão tantas horas. Depois é agora desunhem-se e façam guerra e, normalmente, como é um número ímpar, a guerra existe mesmo, porque todos querem as horas. Portanto, isto não devia ser assim. (…) Acho muito mau a forma como os departamentos estão organizados. Acho muito mau cada área disciplinar não ter um representante. Há sempre tendências. Pode não ser em todos os departamentos, em todas as causas, mas as pessoas são pessoas, têm feitios e nem sempre são imparciais. Portanto, seria mais fácil a gestão em grupo, como estava. Ter um representante de disciplina como nós tínhamos facilitava também que as pessoas fossem ouvidas nas suas opiniões. (Domitila, 53 anos)

Apesar de muitos professores serem da opinião que pertencem a uma classe desunida e onde há tensões, no entanto há fatores que contribuem para a coesão dos professores em relação a determinadas causas. De facto, a situação socioprofissional é percecionada pela maioria como sendo muito difícil, devido às mudanças ocorridas nos últimos anos no sistema educativo e nas escolas e também a aspetos ligados ao congelamento de carreias, falta de valorização e de reconhecimento. Essa coesão reflete-se em lutas de reivindicação por direitos profissionais.

> […] Apesar de haver, enfim, desigualdades, de haver atritos como em todas as profissões, de haver injustiças, penso que cria-se muito nas escolas um espírito solidário, até porque [como se costuma dizer] estão todos no mesmo barco, as pessoas sentem na pele diariamente os mesmos problemas: a falta de tempo para a família, para si, até para os alunos. Por isso, quando lutam, fazem-no por razões comuns, muito relacionadas com a perda de direitos. (Dinarte, 45 anos)

Contudo, está longe de existir uma coesão universal, refletindo uma tendência para a aproximação entre professores com a mesma situação profissional, ou dos mesmos ciclos de ensino, ou dos mesmos grupos disciplinares, ou do ensino público, ou do ensino privado, formando-se grupos dentro da classe, que não funciona propriamente enquanto todo coletivo, evidenciando desorganização e fragmentações que lhe retiram poder institucional e até importância social e política. Confirma-o um docente quando afirma:

> […] Somos uma classe super-desorganizada e isso tira-nos muito do nosso poder. O ano passado decidimos, pela primeira vez, não ter medo e boicotarmos as reuniões de avaliação e os exames no final do ano letivo; isto ia causar uma mossa enorme! O que é que nós vimos? Se os colegas do Secundário estavam mais ou menos organizados, os colegas do 1.º Ciclo vieram cá vigiar os exames. Ou seja, furaram a greve toda. Isto mostra que não há organização. Ou seja, há grupos de Professores e cada grupo tenta lutar pelos seus direitos: os contratados pelos deles, os do Quadro pelos seus, os do 1.º Ciclo pelos deles e andamos assim. Somos uma classe em que falta uma Ordem, à semelhança de algumas profissões mais reconhecidas socialmente, e faltou, durante muitos anos, uma triagem maior na seleção dos professores. Aí eu reconheço: se calhar há muita gente que está aqui que não deveria cá estar. (Joel, 42 anos)

Atendendo ao que foi dito, alguns dos aspetos que separam os professores, espelhados nas tipologias que estabelecemos, constituem simultaneamente aspetos que podem unir os professores. Isto consoante, por um lado, estejamos a considerar causas que os possam unir relacionadas com a dimensão macrossociológica do setor da educação [e como estas determinam a situação socioprofissional dos docentes em termos gerais, com impacto no plano microssocial ao nível da vivência da profissão e dos efeitos na experiência de cada um enquanto elemento da classe profissional]; ou, por outro lado, causas que os possam fragmentar dependendo do pragmatismo do contexto organizacional da escola (mesossocial) refletido no trabalho, nas interações,nas lógicas de ação e ou em causas socioprofissionais individuais (microssociais).

6.3.4 As mudanças educativas com maior impacto no sistema educativo, na escola pública e nos professores

Pudemos constatar através das falas dos entrevistados que entre as mudanças educativas com maior impacto destacam-se as que têm intensificado o trabalho dos docentes da rede de ensino, que geram pressão sobre a escola devido ao desinvestimento na educação pela necessidade de reduzir gastos. Algumas destas mudanças refletem o espirito do capitalismo e surgem na dimensão organizacional e curricular das escolas, constituíndo o pano de fundo do que temos vindo a dizer ao longo deste estudo, suscitando a discordância dos docentes, como se constata nestas declarações:

> […] Acho que andamos ao sabor das crises e da economia. Se entrarmos numa situação de algum desafogo económico, a pressão sobre a escola alivia um pouco. Sempre que a situação é de crise, a escola é a primeira grande vítima de todo o sistema. Portanto, nós andamos mais ao sabor das crises cíclicas do capitalismo e dos interesses do capitalismo do que propriamente dos interesses pedagógicos ou dos interesses dos alunos. […] Nestes últimos tempos, não concordo com muita coisa: a avaliação docente ou, pelo menos, não concordo com a forma como está; o aumento do horário de trabalho para os professores que se traduziu no aumento de turmas e no aumento de níveis a lecionar; o alargamento da escolaridade obrigatória a doze anos; o novo modelo de gestão, nem pouco mais ou menos, os mega-agrupamentos, a organização do ensino profissional. Sei lá! Não concordo com tanta coisa…; mas estas são as questões mais básicas. (Aurora, 45 anos)
>
> […] Acho que foi péssimo a introdução da ocupação plena dos tempos escolares, porque os alunos não têm "furos" para conversar, para brincar e acho que isso gerou problemas de mau comportamento nas salas. Acho que essa foi uma das mudanças que eu notei que foi mesmo do piorio, pois a escola perdeu essa parte do "currículo oculto". (Gisela, 37 anos)
>
> […] Discordo de algumas medidas: que tenham sido abolidas algumas horas de carga horária de disciplinas fundamentais, por questões orçamentais; de terem aumentando as turmas por cada professor, fazendo poupar também ao Ministério vários milhões todos os anos, mas piorando as condições de trabalho; do aumento do número de alunos por turmas: dificulta e muito o trabalho dos professores. (Dinarte, 45 anos)

Veremos algumas opiniões sobre as mudanças supracitadas, mas não sem antes referirmos a aplicação de avaliações internas e externas nas escolas, que conduzem à mudança da prática docente, pois como o foco não está no ensino-aprendizagem mas no resultado, os mesmos passam a trabalhar de forma mais efetiva o currículo prescrito, já que os alunos são avaliados por avaliações padronizadas, relegando a segundo plano o currículo oculto, resultando num ensino tecnicista. Neste sentido, a escola perdeu parte do convívio e aprendizagens espontâneas que ocorriam entre os alunos, pois a ocupação plena dos tempos escolares impede-as de algum modo. Percebe-se aí um aumento na regulação do trabalho do docente, além do aumento da burocracia no ambiente escolar, tal como transparece da voz destes docentes, quando dizem:

> […] Eu, como estou aqui há muitos anos, acho que nunca fui tão pressionada com tanta coisa como agora (…) esta escola exige muito, muita coisa. Ou seja, mais vigilância, mais fiscalização, mais cumprimentos de prazos. Eu não acho que isso seja mau à partida. Acho que, se nós queremos realmente também avaliar a escola e existem equipas de avaliação, de autoavaliação da escola e de avaliação externa, acho que se tenta fazer o melhor para conseguir bons resultados. (Piedade, 57 anos)
>
> […] Hoje há a preocupação de avaliar a escola para os outros verem a escola de fora como "uma coisa bonita", digamos assim.Quando se fazem aqueles inquéritos internos para saber se os professores estão satisfeitos, se não estão, a gente sabe qual é o resultado que aquilo vai dar no final: que estamos todos satisfeitos, o que se calhar não é bem assim. Existe a desmotivação salarial, devido aos cortes; depois é o mau comportamento dos alunos; chegamos a casa mais *stressados* e desmotivados e depois do dia de trabalho ainda se têm que ir fazer planificações para o dia seguinte. (Bernardo, 29 anos)

A preocupação com a avaliação (interna e externa) de tudo (organização, desempenho, práticas, relacionamentos, aprendizagens, etc.) e todos (docentes, alunos e pessoal auxiliar) na escola surge como forma de pressão para que os resultados estatísticos sirvam como prova do trabalho que se realiza, cuja divulgação à comunidade educativa transmite a imagem que se deseja projetar. Contudo, a forma de avaliação interna mais implementada é baseada em inquéritos, sendo orientada para a medição e quantificação de dados, que tranquilizam as lideranças escolares se os resultados forem positivos, mas ao deixarem de parte a dimensão analítica e descritiva muito mais ligada à perceção subjetiva da realidade, não levantam o véu para mostrar aspetos que não estão bem e que não são mexidos. Embora seja importante promover a avaliação, esta deve ser implementada no sentido da progressão da qualidade pedagógica e não apenas para alcançar resultados estatísticos favoráveis.

A diferença entre as classificações internas dos alunos e as classificações de exame e a própria criação desde 2001 de *rankings* de escolas, pelos meios de comunicação social, a partir dos dados fornecidos pelo Ministério da Educação, constituiu uma forma de pressão sobre as escolas, à qual aludem estes professores:

> […] Eu não acho piada nenhuma aos *rankings*. Eu acho que não é comparável e nunca vi, em lado nenhum, um estudo científico que me dissesse qual será a diferença justa entre uma avaliação que tu fazes de um aluno ao longo de 2 anos, no caso da minha disciplina, e uma avaliação que tu fazes ao fim de um exame de duas horas. São avaliações construídas com base em parâmetros completamente diferentes. Eu não conheço nenhum estudo que me diga que no máximo pode haver uma diferença de dois valores entre a classificação interna e externa; inventou-se esses dois valores, foi uma criação. (Irlandina, 52 anos)
>
> […] Há boas escolas públicas, mas acho que o sistema não trata as escolas de uma forma geral todas da mesma forma. Nós vemos os *rankings* e nós não podemos comparar as escolas inseridas em comunidades diferentes com estes critérios. Não podemos atribuir mais mérito a uma escola porque está numa determinada posição ou menos regalias ou menos apoio a outra escola porque está mais abaixo no *ranking*. Acho que tem que ser é percebido o meio e o público-alvo de cada escola. Aquelas que estão no fim da lista, não é certamente por falta de empenho dos Professores nem da escola. (Gabriela, 41 anos)
>
> […] Detesto os *rankings*, irritam-me porque uma escola que está no interior e que tem excelentes professores, mas onde os alunos chegam a casa e têm que ir guardar ovelhas… não se pode comparar a uma escola da cidade onde os pais têm um poder económico muito bom e os alunos têm estudo acompanhado em casa e fora de casa com explicadores. (Alda, 56 anos)

A posição das escolas no *ranking* é considerada prestigiante pela sociedade, certo é que até 2016 os critérios utilizados indicavam as piores e melhores escolas sem atender ao contexto socioeconómico. Em 2016 foi inserido um novo indicador da promoção do

sucesso escolar[83], que combina a avaliação interna e externa e não premeia a retenção. Todavia, os critérios pré-estabelecidos diferem de uns meios de comunicação para outros, não sendo possível tirar conclusões quanto à evolução das escolas públicas e dos colégios privados.

Contam-se ainda outras mudanças do sistema educativo com grande impacto na vida das escolas e dos professores, tais como a criação de mega-agrupamentos para restringir gastos e garantir a prestação de contas sobre a qualidade da educação à sociedade, aos organismos internacionais, que investem na educação. Esta prestação de contas vem colocando em cheque a qualificação profissional e os saberes dos docentes, dependendo do resultado das avaliações padronizadas e exercendo sobre estes pressões para o alcance das metas estatísticas estipuladas. Depois as condições de trabalho tornaram-se mais desgastantes a todos os níveis: económico, motivacional, físico e psicológico. A propósito referem os docentes:

> […] A recente criação destes mega-agrupamentos em que a minha escola entrou agora, eu acho que isto é um descalabro. Acho que isto vai criar tantos impactos tão negativos, a médio e a longo prazo…eu acho que é a ingovernabilidade completa; é exatamente o contrário [na minha perspetiva] daquilo que se devia fazer. O Ensino devia ser cada vez mais humanizado, cada vez em escolas mais pequenas. (…) As direções das escolas também mudaram; eu também aí acho que não mudaram para melhor. Acho que um Conselho Geral ser o órgão máximo da escola não faz muito sentido, é que realmente não tem dado bons resultados. (Piedade, 57 anos)
>
> […] Eu discordo dos mega-agrupamentos, porque parece-me que uma escola mais pequena é muito mais fácil de dirigir, conhece-se mais os professores, conhece-se mais os alunos, sabe-se o que é que cada um pode fazer e trazer. Enquanto uma estrutura que está lá em cima desconhece os seus membros [porque são tantos, não é?], poucas pessoas para dirigir tanta gente, não me parece que dê bons resultados e seja eficaz. As pessoas não têm quase tempo nenhum: têm que ir de uma escola para a outra e estão em dois ou três sítios, sei lá. Isso não ajuda nada ao trabalho do professor, antes pelo contrário. Só o cansaço físico basta. Isso é uma questão de economia para poupar dinheiro. Aqui, trabalho em duas escolas próximas, mas, por exemplo, o ano passado estive em Oliveira do Hospital, havia escolas que distavam umas das outras 30 Kms e eram cinco escolas. Eu estava em duas que eram realidades completamente distintas; só quem lá estava é que sabia. Não tinha tempo sequer para respirar. (Eva, 30 anos)
>
> […] É terrível esta mudança para mega-agrupamentos, pois faz com que se desumanize a escola em termos profissionais e de relações, e a sensibilidade para as questões pessoais é totalmente diferente, é muito menor. É impossível conhecer todos os docentes que estão a trabalhar no agrupamento. Um ano eu fiquei a trabalhar na escola que não era a sede e apercebi-me que eles não tinham noção sequer do que é que era feito naquela escola, quem é que trabalhava lá. Há falhas de comunicação muitas vezes e, quando há uma distância geográfica entre as escolas, pior. (Erica, 34 anos)
>
> […] A implementação de agrupamentos a nível do país é um erro gravíssimo.Tudo fica mais diluída, mais difícil de governar, de controlar. Quem está à frente de um agrupamento com quatro

[83] Este critério valoriza o sucesso durante todo o percurso escolar no 3ºciclo, em que o aluno passa e com obtenção de positiva nos exames de português e matemática do 9º ano; sucedendo o mesmo no secundário mas com obtenção de positiva nos dois exames nacionais do 12º ano.

mil alunos, não consegue conhecer todos, não controla facilmente as situações, até pela distância geográfica entre escolas. As pessoas são números e as preocupações são mais administrativas que pedagógicas. (Laurentina, 54 anos)
[…] Os mega-agrupamentos são péssimos para os professores, a nível de desgaste, a nível motivacional e a nível económico, por causa das deslocações entre escolas. Durante um ano trabalhei em escolas distantes e andei a trabalhar para o boneco, porque o dinheiro que ganhava, gastava-o nas deslocações com o meu próprio carro, praticamente. (Bernardo, 29 anos)
[…] As escolas agrupadas, em termos de organização e funcionamento, têm mais problemas, há mais conflitos entre os atores escolares, porque somos muitos e isso veio um pouco destabilizar a vida nas escolas. Há menos proximidade e mais dificuldade em controlar as coisas. (Alzira, 50 anos)

Os professores veem várias desvantagens nos mega-agrupamentos, considerando que a sua criação é exatamente o contrário do que se devia fazer, chegando a considerá-lá um grave erro. Na opinião dos docentes estas estruturas são difíceis de governar, distanciam as pessoas e desumanizam as escolas, tendo alterado a organização e funcionamento das mesmas. As questões administrativas sobrepõem-se às questões pedagógicas e as falhas de comunicação afetam as interações sociais. Os pofessores são vistos como números, pois muitos têm de se deslocar entre escolas distantes geograficamente, sem que ninguém se incomode com o impacto na vida pessoal que isso acarreta. Paralelamente, o modelo de gestão suscita repúdio e preocupação conforme manifestam estes docentes:

[…] Eu pouco me revejo neste modelo de Gestão. Agora, a contingência é a falta de democracia nas escolas. Quando eu entrei para a profissão, os órgãos das escolas eram eleitos pelos pares; ou seja, "um homem, um voto" como a democracia diz. Hoje não. Hoje um senhor Diretor escolhe meia dúzia de pessoas para fazer parte de um Conselho Geral e é eleito *ad eternum* por esse Conselho Geral. Ou seja, a democracia acabou. Hoje só é diretor quem preenche um conjunto de requisitos [e aí talvez com alguma razão, não é?], mas hoje há um poder absoluto e autoritário do Diretor, que é pernicioso e vemos a vergonha da avaliação de docentes. (…) No meu caso, eu nunca tive nota inferior à menção de Excelente e sou sempre preterido por razões estranhas. (…) Eu queixei-me e a resposta foi: "Tens que te aguentar". Por outro lado, nos Conselhos Gerais e nos Conselhos Pedagógicos basicamente o Diretor leva as propostas e aquilo é aprovado por unanimidade. As pessoas têm medo de falar, têm medo das represálias, do que é que lhes pode acontecer, não só na avaliação, mas depois no ano a seguir: um horário pior, as turmas piores, mais trabalho ou um horário-zero. As pessoas têm medo, uns têm medo. Isto não é democracia! Mais uma vez a degradação da escola pública. Como é que eu posso estar numa organização que tenho medo de expressar as minhas opiniões para não ser prejudicado? Porque depois o Poder é o Poder – não é? – e o Poder nunca falha. Ou seja, a estrutura superior do Poder nunca falha. Se há algum falhanço é na intermédia ou na base e nesta escola acontece isso. Quando alguma coisa não está bem, a culpa nunca é do topo, foi alguém que falhou cá em baixo, quando muitas vezes não é bem assim. Só que as pessoas têm medo de falar. A Gestão, neste momento, está também mais longe da base do que há quinze ou vinte anos, porque acredito que o trabalho deles seja muito maior agora, mas se calhar também esse não é o único factor, não é? E também depende da personalidade de cada Diretor e de quem ele nomeia para adjuntos. Eu falo pela realidade que conheço, ok? (Joel, 42 anos)

[…] O Diretor agora é eleito pelo Conselho Geral, não é? Porque não por todos os professores? Não seria mais democrático? Uma coisa que acho mal é meter os pais na nossa avaliação e dar lugares aos pais e às autarquias nos órgãos de gestão da escola. (Florival, 62 anos)

[...] Há outra situação que se começa a ver que é a politização das escolas, nomeadamente a questão dos agrupamentos e as câmaras municipais a quererem entrar muito nas direções das escolas e isso também pode ser muito perverso, porque eu acho que a escola tem que ser uma entidade independente, ponto. O modelo de gestão até pode ser este, tudo bem, o problema é que ele está a permitir que as câmaras municipais [e já sabemos de alguns casos e nós temos essa situação até na nossa escola] estão a tentar entrar e politizar a escola e isso é perigoso. Para já, ainda pode ser assim "numa escala muito familiar", digamos assim, mas nós sabemos o que é que já foi uma escola politizada antes do *25 de Abril,* não é? E eu não gostaria de voltar a viver uma escola politizada. (Irlandina, 52 anos)

[…] O modelo de gestão implementado não permite que realmente as pessoas todas se manifestem, levando a que acabem por se afastar dos processos. (Eliana, 31 anos)

[…] Este modelo de gestão é problemático. O facto de o Órgão máximo da escola, o Conselho Geral, que toma as decisões, ser constituído por pessoas diferentes: por Encarregados de Educação, por alunos, pela Autarquia, influencia o trabalho dos professores. No fundo, são pessoas que não são especialistas nesta área, que estão fora do sistema, que tomam essas decisões por outros motivos, que muitas vezes têm a ver com interesses políticos. Vimos isso aqui, pois por razões alheias à escola nós estivemos todo o ano sem Conselho Geral. É consequência de politiquices. Houve situações caricatas aqui na escola que eram impensáveis e que aconteceram por causa de não termos Conselho Geral e, aliás, acho que isso põe em causa também uma série de coisas e de decisões até para o próximo ano letivo. (Josélia, 43 anos)

Relativamente ao modelo de gestão, os docentes frisam a incompatibilidade com o espirito democrático, visto que o órgão máximo da escola é o Conselho Geral, constituido por um grupo restrito de pessoas, na maioria não especialistas em educação, que elegem o Diretor, por vezes, de acordo com interesses políticos. O perigo de politização das escolas é alvo de rejeição, bem como o poder absoluto do Diretor, que pode impor a sua visão e estratégia através de propostas normalmente aprovadas por unanimidade nos Conselhos Pedagógicos e nos Conselhos Gerais, sem que haja discussão e ou contestação. Consideram ser um sinal de degradação da escola pública, o facto de muitos docentes evitarem emitir a sua opinião sobre aspetos do funcionamento da organização e da pedagogia seguida, por medo de represálias e para não serem prejudicados pelas lideranças na distribuição de serviço, na avaliação de desempenho e na sua atividade diária. Esta ambiência propícia condições para que os docentes se limitem a fazer o que lhes pedem, sem se imiscuírem nas decisões e sem sugerir alternativas viáveis, pois sabem que muitas vezes não são bem acolhidos nas suas ideias. Isto gera emprobrecimento do diálogo, falta de participação, favorece o conformismo e causa uma séria desmotivação no trabalho, além de favorecer o surgimento de grupos de influência, que gravitam em torno do diretor/direção e que

conseguem "regalias" inacessíveis aos demais, introduzindo fatores de injustiça social no funcionamento da escola.

Além das mudanças atrás citadas, o atual paradigma da educação passa também por incrementar a autonomia das escolas, facto que suscita reações da parte dos docentes, como estas:

> […] Fala-se muito na autonomia das escolas, mas acho que não é nada positivo e, do meu ponto de vista, em termos de funcionamento, acho que se calhar só dificulta a vida aos professores, sobretudo se a escola tiver muitos professores contratados e, quem passa por várias escolas, apercebe-se que é uma dificuldade perceber como é que a escola funciona e adaptar-se, é mesmo. Portanto, a burocracia passa também, não só a nível do Estado, mas a nível de cada escola; instituem-se normas que às vezes não têm muito sentido, criam-se pequenos documentos, planos de recuperação que mudam de escola para escola: cada um faz à sua maneira e muitas vezes depois nem sempre é transmitido o modo como se deve proceder. Eu não sei se concordo muito com a autonomia que as escolas têm ganhado. Porquê? Porque depois, na prática, muda-se de escola, muda-se de realidade e depois se calhar a escola acaba por, a nível local, ficar sujeita a influências políticas, principalmente se a municipalização das escolas for para a frente. (Erica, 34 anos)
>
> […] A autonomia das escolas pode não ser boa: se o Diretor não gosta de uma determinada disciplina ou acha que é menos importante e diz assim: "Olha, esta disciplina vai ter o mínimo que o sistema educativo define" e, por exemplo, a minha disciplina tem sido das mais penalizadas pelo sistema de Ensino. O que se está a passar com a Educação Física é uma vergonha. Aliás, só quem não percebe nada disto é que, por exemplo, não questiona que o 12.º ano tenha quatro horas semanais e o 5.º, o 6.º, o 7.º, 8.º e 9.º tenha duas. Está o sistema todo ao contrário! Mas isso vem de cima, depois os diretores também aplicam porque têm autonomia para isso. Mas isso da autonomia tem de certeza pontos positivos e pontos negativos. Na escola, por exemplo, sei um ponto positivo que a autonomia teve: a escola pôde contratar um Terapeuta da Fala, pôde contratar mais um Psicólogo, isso é bom. (Joel, 42 anos)

A autonomia das escolas é encarada pelos docentes com alguma cautela, sendo reconhecidos aspetos positivos, como a possibilidade de contratar mais técnicos especializados. No entanto, como cada escola tem a sua própria cultura, o que por si implica a existência de escolas com funcionamentos muito distintos, os professores receiam que a autonomia venha acentuar mais essa faceta e dificultar-lhes a vida pois, ao mudarem de escola, têm de se adaptar a novas realidades e perceber os meandros das organizações por que passam. O discurso político da autonomia é contrariado pelo excesso de dependência normativa, que por sua vez contrasta com a reinterpretação que cada escola faz das leis, reforçada pelo poder dos Diretores. Perfila-se também que a municipalização das escolas em combinação com a autonomia possa reforçar a politização das mesmas, o que poderá não contribuir para a tranquilidade necessária ao processo educativo. Este será mais um factor de desgaste a associar a tantos outros causados pelas mudanças do sistema, que originam discordância dos docentes, tal como eles próprios declaram:

> […] Por muito que me esforce, não me estou a lembrar de nenhuma mudança que tenha ocorrido no sistema de ensino com a qual concorde. Nenhuma. E, pronto, talvez esteja um bocadinho traumatizada. Pertenço a uma disciplina, a um grupo disciplinar de Humanidades que viu o seu número de horas bastante reduzido em todos os níveis de ensino e que, por isso mesmo, foi penalizado com muito mais turmas e com muito mais níveis para preparar e isso é desgastante. Portanto, não estou a ver nada com o qual concorde. Nem a própria escola inclusiva que tanto se apregoava aqui há uns anos atrás, nem essa está a funcionar. Os nossos alunos de necessidades educativas especiais não têm qualquer tipo de apoio; *estão lá* na escola apenas. *Estão lá*! Estão integrados, mas incluídos não estão. Estão no meio daquela quantidade enorme de alunos que nós temos numa turma, são mais uns, e é muito difícil de os tratar de forma, eu não diria diferente, mas de uma forma condicente com a sua situação no meio desta salganhada, desta confusão toda que engoliu a escola pública. É muito complicado! (Aurora, 45 anos)
>
> […] Os currículos estão mais pobres. Quando penso em Línguas e Humanidades, por exemplo, os alunos só têm uma Língua Estrangeira!? O Latim desapareceu, por exemplo, à custa disso, das escolas. Parece que só o que interessa é Matemática e as disciplinas mais práticas, o resto não interessa muito. Cultura e as pessoas saberem pensar um bocado não interessa muito. Isso é muito pobre e redutor. (Eva, 30 anos)
>
> […] O currículo preocupa-me, sim. Bastante. Estamos a priorizar o Português e a Matemática, mas sem dúvida que as Humanidades são fundamentais face aos problemas do mundo atual. Já as Ciências que deviam ser todas vistas em termos de inter-relações, cada vez mais são conteúdos estanques e sobretudo, como há o peso de dar o programa e dos exames, porque as horas são poucas, cada vez mais as pessoas se furtam a fazer interdisciplinaridade. (Clara, 45 anos)
>
> […] As mudanças que afetam a minha forma de estar e as minhas práticas são as que mais me preocupam, por exemplo as alterações que se fizeram nos programas de matemática há uma década foram interessantes, pois havia mais apelo ao real, ao uso de tecnologias. Quando isso estava a dar frutos, agora, o programa vai mudar, começaram a introduzir as metas para o Secundário e eu acho que há uma regressão escandalosa, porque estamos a torná-la outra vez mais elitista, mais abstrata, mais crua. (Josélia, 43 anos)

Estes extratos refletem a influência de diversos aspetos nas preocupações dos docentes, como sejam o aumento da carga horária concedida ao português e à matemática em detrimento das cargas horárias de determinadas disciplinas igualmente importantes para a formação integral dos alunos, nomeadamente da área das Humanidades, originando o empobrecimento dos currículos e o aumento do número de turmas e níveis por professor. Além disso, a introdução de metas no ensino secundário conduziu à introdução de programas mais elitistas e abstratos.

Outro aspeto que contribuiu para alterar a atividade docente nas escolas e intensificar o trabalho dos professores é o aumento do número de alunos por turma, como mencionam estas afirmações:

> […] A pior mudança para mim é o aumento do número de alunos por turma. Eu penso que, se calhar, era exequível há uns anos atrás em que o professor tinha uma grande autoridade, mas de facto, hoje em dia ter vinte e oito / trinta alunos é difícil porque, quando eles se portam mal, não há um efeito realmente penalizador para o aluno, pois a única coisa que podemos fazer é mandar um aluno para a rua e ele volta igual. É demasiado fácil e compensa portarem-se mal, porque muitos

sabem que, mal ou bem, vão ter que passar no final do ano. Eu acho que há muito pouca exigência. (Eva, 30 anos)
[…] Contraproducente é o número de alunos por turma. Onde é que um professor de Matemática ou de Português ou de Inglês pode pensar num ensino mais individualizado em turmas tão heterogéneas de trinta alunos? Eu gostaria sinceramente de ver o Nuno Crato, ou outros, a ensinar Matemática numa turma destas, um ano inteiro para ver como é que iriam fazê-los alcançar o sucesso. (Laurentina, 54 anos)
[...] O que é que é a relação? A relação deve ser eu interagir com o meu aluno, conhecendo a especificidade e a individualidade de cada um deles e isso hoje é difícil; são trinta numa turma, em cada turma, uma ou duas vezes por semana, não é? Ele é quase um número; não devia ser, é uma pessoa. (Joel, 42 anos)
[…] Turmas com trinta alunos, para mim, foi uma medida que não veio favorecer nada a aproximação entre professor e aluno, porque assim é muito difícil trabalhar e dar apoio individualizado àqueles que mais necessitam, especialmente aos que têm necessidades especiais. (Alzira, 50 anos)

As turmas com trinta alunos são muito heterogéneas, constituindo um factor que não traz benefícios às relações entre docentes e discentes, à disciplina em sala de aula, ao processo de ensino/aprendizagem e ao sucesso dos alunos. Por outro lado, a situação dos alunos com necessidades educativas especiais deveria merecer uma maior atenção, pois os docentes são da opinião que aqueles estão integrados, mas não estão verdadeiramente incluídos como se pretende. Isto porque muitas escolas não estão a cumprir um número de alunos por turma adequado à inclusão, acabando por não haver condições para proporcionar o acompanhamento individualizado por parte dos professores aos alunos que dele mais precisam.

Muitas das medidas atrás referidas foram adotadas por questões de restrição orçamental, contribuindo para a precariedade laboral dos docentes e falta de estabilidade profissional. Efetivamente, a própria volatilidade da rede escolar agrava essa precariedade, pois a abertura de cursos profissionais e do ensino regular, bem como do número de turmas por ciclo em cada ano letivo, depende da autorização do Ministério da Educação (ME), podendo a realidade mudar de ano para ano, nesse aspeto. A propósito refere esta docente:

[…] Não concordo, por exemplo, muitas vezes com a distribuição da rede escolar que ora oferece um curso profissional nesta escola, para o ano se for preciso, ele já não abre e, portanto, estamos sempre a mudar e os próprios alunos que estão na escola no ciclo anterior, não podem contar antecipadamente com as ofertas da escola. Não concordo, por exemplo, que a nível da distribuição escolar, haja…, se houver duas escolas, não haja um número distribuído dos alunos por essas escolas, pronto. Acho que não há muitas alterações que eu goste nestes últimos tempos. (Gabriela, 41 anos)

A alteração da oferta de escola, de ano para ano, dificulta que as famílias possam projetar a médio prazo as escolhas que querem fazer para o percurso educativo dos jovens. Esse aspeto também prejudica os horários de trabalho dos professores, que

mesmo sendo do Quadro podem não ter serviço, sendo obrigados à instabilidade da mudança de escola.

A situação do ensino profissional é também alvo da preocupação dos docentes. De facto, apesar dos resultados dos alunos poderem originar taxas boas de sucesso, isso esconde aspetos que não estão bem, conforme vemos nas seguintes declarações dos docentes:

> […] Eu acho que uma das mudanças que foi introduzida no sistema educativo e que me preocupa é o facto de se criar tantos cursos profissionais, porque esses cursos profissionais, e desculpem-me o que eu vou dizer, mas isto é *tapar o sol com a peneira*, porque nós não estamos a formar miúdos; nós estamos a empatá-los aqui. E isto vem para quê? Para diminuir a taxa de analfabetismo e de abandono escolar, tal como estes cursos dos CNO, agora chamados CQEP. É só para a estatística, mais nada, porque as pessoas não saem daqui mais – como é que eu hei de dizer? –, preparadas, não saem daqui com uma boa formação, porque não saem. Os dos profissionais são os alunos que andam aqui porque são obrigados, não é? Pronto, não querem seguir a via normal, lá vão eles para os profissionais porque aquilo é mais fácil, pronto. Os do CNO, o Centro de Novas Oportunidades, adquirem ou passavam-lhes o certificado de 12.º ano, que é também para *tapar o sol com a peneira* porque eles não levam daqui nenhumas competências, porque não levam. É o que eu acho. Portanto, eu acho que isto devia levar uma volta, porque isto não está certo. Nós estamos realmente a *esconder-nos um pouco debaixo do tapete*. Isto é, estamos a trabalhar para a estatística. A culpa não é dos professores, que estão sujeitos à própria legislação, à orgânica definida pelos órgãos superiores, não é! Portanto, nós só temos que fazer aquilo que chega cá a nós, não é? Portanto, e o que eu acho realmente é que a criação destes cursos profissionais não dá competências porque os miúdos saem daqui com o 12.º feito, pensam que vão logo arranjar trabalho e não vão. Nós temos meninos que terminaram os profissionais e andam por aí sem fazer nada, não há mercado para os empregar. Um ou outro lá consegue entrar na Universidade, um ou outro dos profissionais, mas são muito raros. Portanto, é assim: eu acho que o ensino devia estar estruturado de maneira diferente. Eu não sei bem como, mas devia estar estruturado de maneira diferente. (Amélia, 53 anos)
>
> […] Não concordo minimamente com a maneira como os cursos profissionais estão implementados, porque tenho uma filha e tive que pagar a educação dela, assim como muitos pais, e muitos desses meninos dos cursos profissionais não querem estar aqui na escola…; não é admissível que eles estejam aqui para não fazerem nada, para gozarem com os professores, com os funcionários e com toda a gente. Não concordo minimamente como isso está feito: estarem-lhes a pagar os estudos, almoços, transportes, para supostamente eu poder ser maltratada por eles. Quem diz eu…diz os meus colegas. (Domitila, 53 anos)
>
> […] Preocupam-me as formas que estão a ser instauradas no sistema educativo para manter alunos na escola que não têm vocação académica. Há muitos saberes que confluem para a escola, mas a escola não está a potenciar esses saberes nessas pessoas. Por exemplo, quando se cria um curso profissional com a carga letiva de 40 horas semanais para pessoas que têm dificuldade em estar sentadas durante 50 ou 90 minutos numa sala de aula, 8 horas por dia, eu acho que isso é uma poção para dar maus resultados. Isso só favorece a indisciplina e o facilitismo. Depois, o próprio sistema de faltas também facilita que eles até faltem e depois só têm que recuperar, fazendo uma tarefa, mas aquilo já não conta para nada. (Clara, 45 anos)
>
> […] O Ensino Profissional devia ser muito valorizado e não uma opção para aqueles mais fracos. Acho, no entanto, que ele devia ser organizado de forma diferente, pois não acho correto para com os outros alunos do regular, ou famílias, que estes miúdos tenham tudo pago: os transportes, a comida, as visitas de estudo; a disciplina que eu tenho não tem manuais, tenho que fazer todo o material para eles. Saem extremamente caros para o sucesso real que têm, porque depois

também vão para lá com a ideia de que têm que trabalhar pouco e podem passar na mesma. Os critérios de avaliação são feitos para o sucesso, mas baixam imenso a exigência. (Assunção 45 anos)

[…] Pretende-se canalizar mais de cinquenta por cento dos jovens para o Ensino Profissional, eu concordo, sim, mas deveria haver exigência como existe também no Ensino Regular e não facilitismo.Os maus alunos são canalizados para o Ensino Profissional.Afinal isto é deitar milhões no lixo, porque eles saem muito mal preparados a todos os níveis e julgam que vão vencer na vida com esta má preparação. Não é culpa dos professores, pois neste tipo de ensino tudo está feito para que todo o tipo de aluno atinja o sucesso e para que ele tire o curso, mesmo sem saber quase nada. O professor é "obrigado" a dar todas as oportunidades e mais alguma para eles fazerem os módulos. O professor chega à conclusão que, se não lhe der a nota, anda a repetir módulos eternamente, a fazer exames e mais exames até o aluno conseguir. E isto repete-se com "N" alunos. Estamos a dar os módulos aos alunos que não fazem nada e, no fundo, quando eles têm mau aproveitamento e mau comportamento, quem é mais penalizado é o professor. Ao professor tudo se exige: ele tem que fazer provas e tem que repeti-las se preciso for; tem muito documento a preencher sobre a avaliação; tem de ter dados estatísticos; tem de arquivar todos os materiais no sistema informático. Os pais e os alunos deveriam ser responsabilizados. Tinham uma segunda hipótese, à terceira já deveriam pagar e deveriam ser responsabilizados pelo seu insucesso. Não é assim. Andamos aqui a fazer de conta. (Laurentina, 54 anos)

[…] O Ensino Profissional é muito útil para os alunos. No entanto, parece que nunca deram a estes cursos a importância que realmente eles têm. Parece-me que os alunos vêm para estes cursos porque não conseguem ter aproveitamento nos Cursos de Prosseguimento de Estudos. Isso é errado porque estes cursos também não são fáceis como, à partida, se pensa que são. Têm uma carga horária muito técnica e até com matérias muito aprofundadas, que requerem trabalho por parte dos alunos. No entanto, a carga horária excessiva não deixa tempo para estudar e os critérios de avaliação já são concebidos para haver sucesso, não pela via do esforço, mas do mais fácil, porque os cursos são financiados e há a pressão dos resultados e sobretudo de taxas de conclusão positivas. Então os alunos sabem que só precisam de fazer o mínimo para passar nos módulos e não se empenham. Os professores são sacrificados com burocracias e trabalho sem fim se os alunos não passarem e isso baixa o nível de exigência. É um tipo de ensino que precisa de uma revisão profunda. (Josélia, 43 anos)

[…] "Um aluno do Secundário tem que ter este perfil", eu tenho lá o perfil no papel, mas eles cada vez menos alcançam o perfil que está definido. É o que está a acontecer. Portanto, há alguma coisa aí em termos de política educativa que está errada. No Básico deve haver uma desorientação enorme, porque os alunos chegam cá acima sem grandes competências. Ou então somos nós, cá em cima, que estamos – não sei –, desajustados. A infantilidade dos alunos e falta de bases é tão grande que eles não conseguem acompanhar matérias mais exigentes no secundário. Isto é uma coisa que piora de ano para ano. A parte mais negativa do sistema é o facilitismo. "Ele não sabe?! Então pronto, então a gente desce" e isto vai crescendo até à Faculdade. Tu queres exigir, ninguém te impede de o fazer. Mas, se tu começas a exigir muito, caem as coisas todas em cima de ti. Ou seja, caem os alunos, os pais, cai a própria escola: "Pá, vê lá o que é que se está a passar porque, se há muitas queixas, o que é que vai acontecer?" Se tens uma turma de alunos com muitas negativas, cai-te tudo em cima: "Então porquê? O que é que está a acontecer? O que é que se passou? Então vamos lá tentar arranjar estratégias de remediação. Então vamos baixar, vamos facilitar e reduzir o nível de exigência. Aqui nesta escola, por acaso, eu só me lembro de um ano em que eu estava no Pedagógico e havia alunos que tinham quatro negativas, voltou tudo para trás. Nós tivemos que reavaliar, os conselhos reuniram-se outra vez e teve que se fazer tudo de novo. Portanto, as pessoas começam-se a chatear um bocadinho com estas coisas. É frustrante! (Cremilde, 54 anos)

Os professores notam que os cursos profissionais se estão a transformar cada vez mais numa alternativa para os alunos que têm menos vocação académica ou menos vontade de estudar, não estando a ser valorizados e encarados como deviam. Por isso, não concordam com a forma como estes cursos estão implementados e organizados. De facto, muitos alunos com um percurso escolar associado a dificuldades de aprendizagem, considerados piores alunos ou alunos mais fracos, são canalizados para estes cursos na expectativa de obtenção de sucesso, dado que a reputação existente é a de que são cursos mais fáceis e passíveis de não exigir tanto esforço. Isto não deixa, de certo modo, de corresponder à verdade, pois os critérios de avaliação são definidos para proporcionar menos exigência na aquisição e aplicação de conhecimentos, aspeto que é compensado com a valorização do saber estar e do saber ser. Contudo, são cursos que têm uma carga horária muito elevada, facto que, por um lado, não deixa tempo aos alunos para se empenharem no aprofundamento do estudo das matérias, e, por outro, favorece o cansaço/saturação, logo surge como consequência a indisciplina na sala de aula, desvirtuando a formação de atitudes corretas. Estas circunstâncias promovem o facilitismo, não por opção dos professores, mas porque como são cursos financiados com capitais europeus através do POCH e que as escolas só podem abrir mediante autorização do ME, há um pressão para que os resultados sejam bons, mesmo que os alunos não se apliquem como deviam e não consigam alcançar o perfil definido para um aluno do ensino secundário.

As diversas oportunidades que são dadas pelas escolas e que, consequentemente, os professores são obrigados a implementar para que os alunos realizem os módulos (se ocorrer insucesso num primeiro momento, as escolas instituem diversos momentos de recuperação até ocorrer um exame), demonstram bem essa pressão, criando no espírito dos alunos a noção da fraca importância da dedicação para se alcançarem objetivos. Contrariamente, para os professores, todo este rol de possibilidades, envolto em inúmeras burocracias, origina muitíssimo trabalho que é simplesmente desperdiçado, pois os alunos muitas vezes não manifestam preocupação com os seus próprios resultados e assumem atitudes displicentes face aos momentos de avaliação, por saberem que o sistema está a seu favor. Assim sendo, muitos destes alunos não ficam com a preparação que deviam ter para o mercado de trabalho e "saem extremamente caros para o sucesso real que têm", usufruindo de regalias a nível da aquisição de materiais, transportes e refeições, que não encontram correspondência no seu esforço e que, por outro lado, não são oferecidas aos alunos dos cursos regulares, numa clara injustiça social. Além disso, não há mecanismos que sancionem e responsabilizem os

alunos com mau comportamento nas aulas e desinteresse pelas atividades escolares, pois estes factos não os impedem de continuar a ter o benefício de não custearem por si os cursos que frequentam. Os alunos e as famílias deveriam sofrer sanções quando assim é.

Os professores consideram que se vive "um faz de conta" e que esta situação deveria merecer uma revisão profunda, pois como está não contribui para o seu prestígio, valorização, autoridade e para a qualidade do ensino. Aliás a implementação destes cursos nas escolas secundárias, atendendo à realidade que atualmente os envolve e àquilo que os professores são obrigados a fazer para passar os alunos, contribuiu para a sua frustração profissional e para que sintam claramente que o seu estatuto se tem vindo a degradar inexoravelmente. Por isso, muitos professores do secundário se puderem e ou se as direções das escolas o permitirem, optam por só lecionar no ensino regular, o que também origina uma espécie de divisão entre os próprios professores: há os que lecionam só no ensino regular e que se afastam do ensino profissional, evitando a sobrecarga burocrática que estes cursos implicam e o terem de lidar com alunos mais problemáticos; há os professores que nas escolas só conseguem ficar com o ensino profissional e que se sentem discriminados por isso, sendo normalmente os contratados, os que estão em mobilidade interna ou que estão no fim da lista do seu grupo disciplinar, além dos técnicos especializados contratados autonomamente pelas escolas.

É ainda de salientar que no caso dos docentes que lecionam as áreas técnicas dos cursos profissionais, não existem grupos de docência, nem estes entram no concurso nacional de professores, sendo recrutados pelas escolas, por vezes sem haver transparência quanto à seleção que as direções das mesmas efetuam. Esta situação favorece permissividades e injustiças, que não abonam a favor do estatuto profissional e social dos docentes, devendo ser corrigida pelo Ministério da Educação. Ora, num tempo em que tanto se fala de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, é no mínimo insólito que estes técnicos não estejam sujeitos às mesmas exigências que se aplicam aos restantes professores para a entrada/exercício na função docente, como por exemplo formação/estágio no ramo educacional.

Por outro lado, os problemas que atravessam o ensino profissional e também o ensino regular, nomeadamente relacionados com a indisciplina, com o desinteresse dos alunos e com o facilitismo originado pela pressão sobre os professores para a não retenção dos alunos, estão de certo modo ligados à implementação da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Neste sentido, pronunciam-se os seguintes docentes:

[…] Se calhar, não se devia ter criado a obrigatoriedade de andar na escola até aos dezoito 18 anos, porque anda aqui muita gente obrigada a andar e que só perturba as aulas, alguns querem ir trabalhar e têm onde trabalhar e querem fazer isto e fazer aquilo, mas não podem porque têm que estar aqui, porque é obrigatório estar até aos 18 anos. (Amélia, 53 anos)

[…] Uma mudança que está a ser fatal agora: a Escolaridade Obrigatória até aos 18 anos. Foi em 2009, nestes cinco anos, nós já estamos a ver as consequências disso. Não dá certo. Os miúdos não andam aqui por gosto, não andam e acabam por afetar também os professores. Na altura, eu lembro-me de dizerem: "Olha, pode ser até que sejam mais horários…", mas o que é que nós vemos? Continuamos a ver um crescendo do desemprego na nossa profissão, não é? Se, por um lado, temos mais alunos, realmente há mais turmas; por outro lado, também vemos alunos mais desencantados, que se sentem obrigados a andar aqui, porque têm que andar até aos dezoito anos. "Mas eu quero é trabalhar, professora!", como eu ouço deles: "Eu quero é trabalhar!". Em vez disso, porque não criar alternativas? Vão dizer que não há emprego, que é uma maneira de ocupar os alunos aqui, de os tirar dos cafés, é o que vão dizer. Mentira porque eles vão para os cafés à mesma e fazem tudo de errado que têm que fazer à mesma. Portanto, não é por aí. (Vilma, 30 anos)

[…] Que os alunos estudem até aos dezoito anos, que tenham o Ensino Secundário, a ideia é boa. Agora, depois na prática, àqueles que não querem, como é que nós vamos fazer? Alguns deixam de vir e depois são sinalizados na CPCJ. Nos Cursos Profissionais temos lá vinte alunos que querem aprender e dez que queriam outro curso ou que até já queriam deixar de estudar e trabalhar, mas como não podem, têm que estar na escola e contagiam os outros com maus comportamentos. (Dora, 46 anos)

[…] A implementação da Escolaridade Obrigatória até ao 12.º ano veio trazer grandes problemas às escolas. Se calhar uma grande quantidade de alunos que abandonariam a escola no 9.º ano iriam engrossar a taxa de desemprego e fazer disparar as estatísticas negativas e, portanto, ao nível da OCDE não seria benéfico manter esses jovens desocupados. A ideia pode ser melhorar a instrução, diminuir a taxa de analfabetismo, etc., mas também sabemos que há muitos alunos que andam completamente desmotivados e que criam problemas disciplinares, de aproveitamento, e, obviamente, isso causa um desgaste muito grande aos professores que lhes dão aulas. (Dinarte, 45 anos)

[…] A escolaridade obrigatória até ao 12.º fez com que as coisas mudassem. Alguns estão a frequentar o ensino e não têm o mínimo interesse. Assim, vão para uma via profissional que devia ter algum prestígio e que não o tem porque pelo menos nos primeiros anos está lá muita gente que não quer fazer nada, não é? Eles optam por ir para esses cursos, embora não tenham vocação absolutamente nenhuma para eles. É apenas a oferta que há. O ensino profissional deveria ser uma saída prestigiante e hoje é para alunos com dificuldades cognitivas e para alunos que simplesmente optam por se esforçar pouco. Os mais fracos vão para o ensino profissional e não deveria ser. Devia ser para pessoas que queriam mesmo trabalhar por algum motivo ou seguir uma área mais específica, não querem ir para a Universidade, e acaba por ser uma saída assim menos honrosa para quem tem dificuldades. (Eva, 30 anos)

[…] No Secundário, é que a gente vê, não é? "Será que eles conseguem? Não conseguem?". Aí é que vemos tudo: a boa educação, a má educação, a criação de cursos porque os miúdos têm que ir para algum lado. Eles têm que andar aqui até aos dezoito anos e os professores vêem-se e desejam-se em determinados cursos, determinadas turmas; e não estou a falar só do Profissional. Turmas boas e turmas más também existem no Ensino Regular. (Vilma, 30 anos).

[…] Preocupa-me o Ensino Obrigatório até ao 12.º ano porque os miúdos não são todos iguais, há uns com capacidades para acompanharem um Ensino Regular como o que nós temos até ao 12.º ano, mas há muitos que não. Vai começar a haver muito mais reprovações ou vamos começar a facilitar? Como é que podemos facilitar se o programa é mais difícil, se o grau de exigência é maior? Levar os miúdos todos até ao 12.º ano com Cursos Vocacionais ou Profissionais, quando

no fundo a maior parte deles andam aqui contrariados, é estar a perder pessoas para profissões que não precisam de escola (estucadores, carpinteiros, etc.). Mas como sabem que isto se faz assim com uma perninha às costas, não é preciso estudar nada nem nada, vai-se às aulas e acabou. Depois as estatísticas dizem que mais pessoas terminaram o secundário e pronto (Margarete, 54 anos)

[…] O facto de ter aumentado a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos é uma maneira de camuflar o desemprego. (Laurentina, 54 anos)

[…] Preocupa-me o facto de a Escolaridade Obrigatória ser até aos dezoito anos. Nós cada vez mais temos alunos preparados de uma forma global e massiva, para atingir o 12.º ano, mas com qualidade ou a saber mesmo, não temos. Muitas vezes andam cá a empatar, arranjam-se percursos alternativos [os CEF, os Vocacionais], para eles avançarem. Depois aumenta-se a taxa de escolarização e as estatísticas camuflam a realidade. Internacionalmente conseguimos mostrar resultados no papel, a dizer que X% da população já é mais alfabetizada. (Gabriela, 41 anos)

A escolaridade obrigatória parece ser um facto positivo se se atender à necessidade de melhorar os níveis de instrução, de aumentar as taxas de escolarização e de conclusão do ensino secundário. No entanto, os professores apercebem-se que muitos dos alunos que são obrigados a andar na escola até aos 18 anos estão contrariados, desmotivados e desinteressados, acabando por não ter bom aproveitamento e por perturbar as aulas com comportamentos indisciplinados, prejudicando os que efetivamente querem aprender. Isto acaba também por desgastar os professores, que revelam preocupação com o facto de os cursos profissionais estarem a perder prestígio, pois é para aí que são canalizados estes alunos que supostamente não querem saber da escola, passando aqueles a ser uma forma de os manter ocupados e fora das estatísticas do desemprego.

Esta sucessão de circunstâncias contribui, por sua vez, para que as famílias encarem a escola cada vez mais como "depósito" de jovens e os professores como seus "guardiães", instituindo-se uma cultura de interferência no trabalho das escolas e dos professores decorrente de um "à vontade" que não beneficia as partes envolvidas. Parece que os pais desejam que os professores tomem conta dos seus filhos, que os tirem de casa, mas sem que os chamem à razão se eles não cumprirem os seus deveres na escola e, sobretudo, dando boas notas. A propósito vemos o desagrado na voz destes docentes:

[…] A escola pública não pode ser vista só como o lugar onde os miúdos passam o dia, comem e depois vão para casa, enquanto os pais estão no emprego. O verdadeiro papel construtivo da escola, o instruir, o cativar, o transformar os cidadãos …, eu acho que isso tem-se perdido um bocadinho. Os professores não podem ser vistos como aqueles que arranjam ocupação para os jovens. (Vilma, 30 anos)

[…] Penso que os encarregados de educação e pais veem os professores como umas amas dos filhos, é mais para tomar conta deles, para passar o tempo. Mas, o professor está ali para encaminhar os alunos e passar-lhe conhecimentos não para eles estarem ali entretidos na escola. Tinha que haver uma atitude diferente, um reconhecimento desta função. (Bernardo, 29 anos)

[…] Preocupa-me muito toda a legislação que aponta para muito mais direitos dos alunos do que deveres e muita entrada da família na escola. Eu acho que a família tem um papel muito importante, acho que deve articular com a escola, sem dúvida nenhuma, mas acho que [se posso usar a expressão] "*cada macaco no seu galho*" e muito honestamente não sou muito de opinião de deixar que eles venham intervir no nosso trabalho, sou completamente contra essa cultura. (Irlandina, 52 anos)

[…] A escola pública está em maus lençóis, porque nós abrimos a escola demasiado aos pais, à política. Portanto, nós professores deixámos de ter um papel muito relevante nas decisões da escola e isso tem efeitos muito negativos no nosso trabalho. (…) Nós, os professores, sabemos o que é que queremos e estamos por dentro daquilo que se pretende. Portanto, podemos solicitar a colaboração dos outros, isso era o ideal. Agora, deixar que os outros intervenientes, como os pais e os políticos, tenham grande peso nas decisões é deixar que os professores percam a sua voz, quando são eles os protagonistas do ensino. Isso só vem causar ruído, porque essas pessoas têm um outro tipo de objetivos que não são os mesmos que os professores e a escola têm. Não é esse o caminho. Os pais, hoje em dia, influenciam a distribuição de serviço. Não tenho, não tenho a menor dúvida disso. Os pais [então eu, este ano, presenciei tantas vezes isso!], reservam-se ao direito de achar que podem mandar substituir um professor. Isso era uma coisa que, há uns anos, era impensável. Portanto, os pais, hoje em dia, têm essa liberdade, porque aquele professor não se enquadra naquilo que os pais perspetivavam, tenho certeza de que essa influência é efetiva. A questão passa pela avaliação dos alunos, onde eles pretendem ter essa influência, claramente. (Josélia, 43 anos)

[…] Os pais têm muito peso na escola; por exemplo, se um pai se dirigir ao nosso Diretor, é ouvido imediatamente. Se um professor lá se dirigir, é ouvido quando ele entender – certo? Conheço situações, por exemplo, de professores que se encontraram em conflito com alunos [pode acontecer] e cujos pais fizeram queixas do professor ao nosso Diretor e, no fim de contas, é a palavra do professor contra a do pai, contra a do aluno e contra a turma dos alunos e, portanto, no fim, ele é que fica mal. Se o aluno não quer que eu o recrimine, eu não o recrimino. Se eu, neste momento, não posso criticar os meus alunos porque os pais, a maior parte deles, não quer ou mesmo chegar ao pé do pai e dizer: "O seu filho, passa-se isto e isto e isto", "Mas quem é que é o senhor para me vir com essa conversa? Eu sei o filho que tenho!" Os pais vêm à escola, mas a gente está sempre com medo de como vão reagir ao que temos para dizer.Inverteu-se o sistema completamente e, nesse aspeto, acho que esse tipo de interações são negativas. Eu acho que há hoje uma inversão do sistema. Temos aí os chamados Conselhos de Escola onde intervêm os pais, a Câmara, professores…; mas quem trabalha dentro da escola são os professores e todos os agentes educativos têm uma palavra a dizer no bom sentido, para ajudar os professores, não era para substitui-los, que é o que nos está a acontecer agora. Temos que tentar arranjar maneira que toda a gente venha à escola e se sinta feliz. A escola hoje tem parcerias com a Saúde, com o Desporto, com a Câmara… acho muito bem. Agora, toda a gente quer mandar nos professores, a escola hoje está a ser politizada. Nós estamos cá dentro temos que obedecer. (Cremilde, 54 anos)

Os professores reconhecem a importância da relação entre a escola e a família, nomeadamente numa colaboração profícua. Mas não veem com bons olhos que os pais e encarregados de educação considerem que podem tomar as decisões por eles. Atualmente verifica-se que esta abertura da escola às famílias está a contribuir para que estas tenham um excesso de poder, chegando a pôr em causa o lugar de um professor que eventualmente não agrade por razões que, muitas vezes, se reduzem à subjetividade e que passam, por exemplo, pela discordância com as classificações atribuídas. Ora, faz

parte do trabalho dos professores a preparação específica para avaliar, devendo esta ser salvaguardada sob pena de sucumbir a pressões inadmissíveis e eticamente reprováveis. A exigência de respeito para com os professores é algo que não deve ser esquecido e menosprezado.

6.3.4.1 Que alterações sugerem os professores?

É importante dar voz aos professores, sabendo afinal, perante o atual enquadramento do seu exercício profissional e o facto de muitos assumirem que mudariam de profissão se pudessem, o que é que eles consideram ser importante para se manterem no ensino com gosto. Por isso, consideramos relevante apresentar algumas das declarações de professores que ilustrem os seus desejos para o futuro da sua função/profissão, deixando a súmula dos mesmos para as considerações finais. Apresentamo-las em seguida:

> […] Se o próprio Ministério da Educação nos desse outro tipo de, de importância e de valor, essa atitude iria refletir-se, não só na vida escolar, na vida da escola no dia-a-dia, mas também até nos próprios alunos e nos próprios pais. Por exemplo, ao nível da indisciplina, se nós fossemos considerados pelo sistema político, iríamos ter muitos mais meios para controlar situações de indisciplina na escola e na sala de aula. (Aurora, 45 anos)
>
> […] Acabarem com a Escolaridade Obrigatória até aos dezoito anos. Era uma sugestão que eu faria e acho que nós temos aí *pano para mangas*, temos muito como fundamentar isso. (Vilma, 30)
>
> […] Eu acho que basicamente tinha que ser revista toda a ação dos últimos dez anos na política educativa (…) fazer-se um balanço, o que é que correu bem, o que é que correu mal, mas com transparência. Não é partirmos de números: "Vêem que nós hoje já temosnão sei quantas pessoas com escolaridade?!"; que foi conseguida como? Pessoas com 30, 40, 50 anos que vão ali às *Novas Oportunidades* e lhes certificam competências que elas nunca adquiriram nos dias da vida?! Quer dizer, tudo isto é um *faz de conta* que eu acho que é a tal agenda educativa que está por trás… é preciso subir nos números e não se olha muitas vezes a meios para atingir os fins. E choca-me um bocado que se esteja a manipular números, que não correspondem efetivamente às competências das pessoas. (Piedade, 57 anos)
>
> [...] Queria voltar a ter a consideração, que hoje não existe. Voltar a ter os direitos que tínhamos, com diminuição da nossa sobrecarga de trabalho. Queria alguma liberdade de decisão, de escolha, que não há; não temos liberdade de escolher os nossos representantes nas escolas. (…) Não há participação, não há democracia nas escolas e devia voltar a haver. (Domitila, 53 anos)
>
> [...] Tem que se dar uma oportunidade a que as pessoas que estão cansadas se reformem; não acredito que um professor possa permanecer ou poucos professores poderão permanecer no Ensino até aos 66 anos. Isto não é uma profissão qualquer, é uma profissão de desgaste: nós falamos horas a fio, trabalhamos em casa, etc., e acho que chega uma altura em que as pessoas deveriam poder ir, se quisessem. Se não quisessem, pronto. Isso é opcional. Mas vejo colegas muito desgastados e que vão ter que estar aqui, quer queiram, quer não, às custas deles e também dos alunos porque, certamente, o trabalho que eles poderão fornecer também já não é o mesmo, não têm a mesma força que nós temos, os mais jovens. (…) Acho que há coisas que deveriam melhorar: a estabilidade e o salário. Porque não o salário? Não tenhamos vergonha de o dizer. Ninguém trabalha só porque é muito bonito. Trabalhamos porque temos uma família para

sustentar e, se ao final do mês, cada vez temos menos dinheiro, se calhar é melhor pensar fazer outra coisa. (Eva, 30 anos)

[…] Para eu continuar no ensino com gosto era tanta coisa que tinha de mudar, eu não sei…a educação dos alunos, o modo de pensar deles em relação à escola. Depois melhor salário era fundamental. A dignificação da nossa profissão por parte dos nossos superiores. (Irlandina, 52 anos)

[…] O que me daria muita satisfação que mudasse no ensino era outro conceito de aluno que passasse mais pela pessoa e menos pela ideia de aluno como aquele que tem que saber e que tem que prestar provas do que sabe e ou tem que fazer uma formação profissional. Acho que o modelo de ensino precisava de ser implodido e ser completamente mudado até porque é um modelo antiquíssimo. É o modelo da Revolução Industrial, não é? E nós já estamos numa Era tecnológica avançadíssima. O próprio modelo de sala de aula está completamente datado. Quer dizer, aquele modelo da professora lá à frente e dos alunos todos a olhar para a nuca uns dos outros está esgotado. No entanto, não é fácil mudar isso, não é? Portanto, acho que a escola, para ser um lugar onde eu tivesse muito prazer e me realizasse profissionalmente, precisava de uma grande reviravolta. (…) Temos os sindicatos para a parte dos direitos do trabalho, mas além das associações [por exemplo, professores de Português ou disto ou daquilo, de que fazem parte meia dúzia dos profissionais], não temos quem nos represente. Eu nunca refleti muito sobre a ideia de uma Ordem, ao mesmo tempo, assusta-me um bocadinho, porque dá-nos um carácter um bocado elitista, mas se calhar passava mesmo por uma Ordem focada nas questões da qualidade profissional, do trabalho que fazemos e das políticas educativas, mais do que nas questões dos salários ou dos direitos enquanto trabalhadores. Se calhar, uma Ordem dos Professores era uma ideia a considerar. (Clara, 45 anos)

[…] Há uma escola lá de cima do Norte, que é a Escola da Ponte. Adorava ir lá experimentar trabalhar porque é uma coisa diferente, talvez um modelo alternativo a este que temos. Acho que era fundamental que os pais dessem importância à escola. Se calhar isso mudava muita coisa e que houvesse mais valorização do nosso trabalho pelos alunos. (Assunção, 45 anos)

[...] Eu vivi em França e lá fazem seis semanas de aulas, duas semanas de férias, independentemente se calhava na Páscoa ou não. As pessoas aceitaram. Além disso, descansam a quarta à tarde, também não trabalham ao sábado e todos conseguem vencer na vida na mesma. Só que aqui não percebo muito bem esta lógica de pensamento, em que se optou por reduzir ao mínimo as pausas letivas e fazer os alunos estarem das oito as seis na escola, principalmente os do Profissional. Isso foi fatal, porque os alunos sentem-se muito cansados quando chegam ao final de um período e nós também, porque fazemos reuniões em simultâneo com as aulas e eu acho que isto é tudo muito cansativo. Eu gostava que repensassem isso. (Gisela, 37 anos).

[…] Gostaria que houvesse uma maior compreensão por parte dos políticos daquilo que é ser professor: o trabalho diário, a exigência, a responsabilidade. Por isso, deviam estipular o número de níveis que são atribuídos a cada professor e a quantidade de turmas. Deviam separar o Ensino, a prática letiva, das questões burocráticas. Deixar a lecionação para os professores e o resto para os técnicos administrativos. Deviam ser tomadas medidas para que os Encarregados de Educação se responsabilizassem de uma vez por todas pelos seus educandos, que é o que não está a acontecer. Ao nível dos concursos de professores, penso que as regras do jogo mudaram para pior nos últimos anos. Deviam criar regras justas, baseadas na graduação profissional e dar valor aos graus académicos superiores a licenciatura. (Dinarte, 45 anos)

[…] Melhorar as condições de trabalho, o que implica redução do número de alunos por turma; um salário de acordo com as horas de trabalho que temos; aproximação à residência e essencialmente estabilizar. (Erica, 34 anos)

[…] É urgente olhar para a Educação com outros olhos. Por amor de Deus, As escolas não podem ser armazéns. São três coisas essenciais: reduzir o número de alunos por turma, tirar a carga

burocrática da atividade docente e a autonomia, nomeadamente na gestão dos programas escolares. (Florival, 62 anos)

[…] Se alguém pensa em melhorar realmente a qualidade do sistema educativo a pensar no futuro desta Sociedade, que se pretende melhor, então deveria pensar em dignificar o professor. Se não formos por aí, eu tenho quase a certeza que daqui a cinco ou dez, a Educação em Portugal estará muito pior do que está. Compete à escola ensinar em primeiro lugar e depois educar e como a família delega à escola e ao professor estas duas funções, enquanto as coisas forem assim, nada está bem. (Laurentina, 54 anos)

[…] Queria-me levantar todos os dias da cama e não ser um fardo vir para a escola sem grande motivação. Como é que se dá motivação? Criando as melhores condições de trabalho possíveis, tendo à minha frente alunos interessados e empenhados em aprender e, uma coisa muito importante, é eu ser valorizado pelo trabalho que faço. Uma das formas que nos valoriza é o vencimento mensal. (Joel, 42 anos)

[…] Nós somos facilmente comparados com outros Professores de outros países europeus, mas só nos comparam numa parte. Não comparam as condições desse Professor ou os meios que lhe são facultados. Por exemplo, nós temos a França ou outros países europeus que têm mais interrupções letivas do que nós. Era benéfico e mais produtivo ter talvez mais pausas, principalmente para os alunos que nós temos. Também é urgente a diminuição de alunos por turma. (Gabriela, 41 anos)

[…] É preciso investimento na formação, a escola e o sistema têm que dar possibilidade às pessoas de se autorrenovarem e não porem as pessoas que investem mais em formação, que são mais qualificadas, a um canto. (Eliana, 31 anos)

[…] Darem-nos espaço, mais tempo para nós trabalharmos para os nossos alunos, para a parte pedagógica; reduzir o número de alunos por turma [eu, isso, para mim, era muito importante, mesmo muito importante]. (Alzira, 50 anos)

[…] Eu só pedia que houvesse o melhor ambiente possível para nós podermos ensinar, sem termos de dar atenção a outras coisas que interessam menos, como burocracias e politiquices. (Josélia, 43 anos)

[…] O que eu pedia realmente era que pensassem nas pessoas e que não se mascarasse tanto esta coisa com o sucesso e com os números. (Lorena, 47 anos)

6.3.5 A agenda educativa, o sistema educativo e a escola: influência de determinações múltiplas?

Nas entrevistas que efetuamos apontámos o nosso foco para a ação coerente dos professores enquanto atores educativos, baseada em pressupostos apreendidos e, no seu quadro de valores, negociada a um nível micro-político. Deste modo, abrimos um ponto de entrada para a compreensão da influência das políticas educativas na vida da escola, visto que não nos podemos alhear do nível macro de análise. Partimos por isso do pressuposto de que a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação tem impactos nas políticas educativas nacionais e nas mudanças que as mesmas têm originado no sistema educativo e na escola. Quisemos saber que mudanças preocupam mais os docentes, que efeitos, no seu entender, elas têm tido na situação da escola pública e qual o grau de influência do sistema educativo e da organização escolar na atividade docente. Era também nosso propósito saber se os professores reconhecem as causas internacionais subjacentes às mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola em Portugal. Neste sentido, salientamos as seguintes afirmações dos docentes:

[…] Há uma agenda educativa que não está separada da situação económica do país. (…) A minha teoria é que o neoliberalismo também chegou à escola, porque esta despesa social do Estado é para reduzir ao máximo. (…) Quanto às políticas é de cima para baixo… portanto, o Mundo impõe, a OCDE impõe, a União Europeia impõe, o Governo impõe, o ministro impõe, a escola impõe, nós apanhamos por tabela. (…) O facto de vir um relatório da OCDE, de vir um relatório do Pisa, etc., faz toda a diferença na credibilidade junto aos nossos credores. (…) Temos que aumentar a nossa credibilidade e para os outros não nos chamarem preguiçosos, piegas e outras coisas que tais, temos que provar que realmente estamos a fazer um bom trabalho e muitas vezes provar isso é mascarando os números. Acho que essa agenda educativa está aí. (Piedade, 57 anos)

[…] Nós fazemos parte da União Europeia e há normas e financiamento para projetos, depois é preciso apresentar relatórios, fazer a prestação de contas em várias áreas da Educação e mostrar resultados. Acho que há princípios muito genéricos que que bitolam a agenda educativa global. Se essa agenda educativa é global nesse sentido de ser um todo coerente, um corpo que pretende atingir fins bem identificados e percebeu já quais eram os caminhos, tenho dúvidas; mas, em termos internacionais, existem muitos papéis, muitos normativos para dizer como é que se faz e nós tentamos seguir isso. […] Há uma relação entre as políticas educativas adoptadas na Europa e as adotadas em Portugal, até por uma questão de convergência. Assim que eles vomitam a legislação lá da Europa, já está Portugal também a tentar implementar. Agora, de uma forma refletida, pensada, ponderada, orientada para os resultados e não para a resposta que é precisa dar para mostrar que se apresentou serviço, acho que não. […] Em Portugal, não se avalia o que foi feito; muda a legislatura deita-se por terra o que se estava a fazer, sem qualquer avaliação e implementa-se uma nova norma. Até na mesma legislatura há coisas que vêm que são contraditórias. (Clara, 45 anos)

[…] Temos de mostrar resultados para a OCDE. De repente houve um *boom*, sim, e o facto de nós termos o Relatório de Pisa e sermos avaliados a nível internacional tem efeitos. Já estamos a ser vigiados, controlados de alguma maneira e temos que apresentar resultados. Nalguns aspetos foi bastante positivo: os alunos melhoraram na Matemática, na leitura, etc., noutros aspetos acho que

houve uma escolarização à pressão, por exemplo, o caso do Ensino de Adultos merecia outra atenção, a ideia não era má, mas depois na prática, ficou-se muito aquém do que devia ter sido. Eu sei que a nível da União Europeia há alguma uniformização, apesar da autonomia de cada país. Mas penso que tem que haver. Estamos num espaço comum, tem que haver mais ou menos a mesma coisa, mas deve-se ter sempre em conta os resultados de cada país e as necessidades de cada país, não é? Portugal não é a Finlândia, não é a Suécia, mas a meta tem de ser a mesma. (Eva, 30 anos)

[…] A nível europeu pode-se falar de uma agenda educativa global, ou seja, uma tendência para a uniformização. Em Portugal, eu penso que seria melhor isso ser mais ponderado, mais faseado, pois temos tido constantes Reformas Educativas desde que eu estou no Ensino. Essa obsessão pelas reformas é prejudicial. Deveria haver mais estabilidade. Muda o Partido e é desfazer constantemente aquilo que estava a ser feito. (Laurentina, 54 anos)

[…] Consoante o ministro que vá para lá e a sua escola de pensamento, assim tende em importar modelos que, em vez de nos avisarem [porque nós vamos atrás dos outros], em vez de colhermos também as experiências e os resultados, não. Nós estamos, por exemplo, a ver aquilo que aconteceu no Reino Unido: eles hoje não têm professores sequer que queiram dar aulas na escola pública – não é? – e há aí anúncios para professores que queiram ir lecionar lá e não aprendemos nada com isso. Quer dizer, estamos a trilhar o mesmo percurso quando já vimos, até por experiência, os resultados. (Piedade, 57 anos)

[…] Na política educativa, também recebemos orientações de instâncias internacionais e andamos um bocado até ao reflexo das modas internacionais, só que com uma diferença, nós adotamo-las quando já se provou que nos outros países não resultaram. Em outros países, a escola pública também está a ser desvalorizada. Nomeadamente, pelo que eu sei [não sei se estou errado], em Inglaterra. O espírito neoliberal está a varrer a Europa toda. Também há muitos programas comunitários dirigidos à Educação vindos da UE e é evidente que isso influencia e nós não somos uma ilha e deixa dizer isto: nós Portugal somos um bom aluno, não só para com a Troika, como para outros aspetos. Portanto, na Educação também obedecemos… (Florival, 62 anos)

[…] As causas das mudanças introduzidas no sistema educativo e na escola nas últimas décadas estão relacionadas com questões internacionais apenas pelo facto de que a nossa escola pública pretende aproximar-se, no que diz respeito a números, do panorama internacional ao nível do sucesso, por exemplo, ao nível do sucesso escolar. Agora, é uma aproximação muito artificial porque nós não temos as condições materiais e humanas [e cada vez temos menos], assim como não temos também um país, um povo e até mesmo os dirigentes políticos que estejam convencidos que a escola, nomeadamente a escola pública, é útil, é importante e enquanto os próprios dirigentes políticos não se convencerem disso, nada feito, não é? Porque também, quando nós sabemos que alguns dos nossos dirigentes políticos fabricaram os diplomas que têm, portanto, isso diz muito da mentalidade que gira em torno da escola. A escola é apenas um meio para se atingir alguma coisa e não propriamente um fim em si. (Aurora, 45 anos)

[…] Há resultados estatísticos que nós temos que apresentar. Portugal tinha um baixo nível de escolaridade e, de repente, tivemos que apresentar resultados mais positivos para a Europa e…não sei explicar, mas o facto é que nós fomos obrigados a que os alunos transitem; portanto, eles sabem que, de alguma maneira, às vezes no final do ano há uns certos milagres e, assim, não se esforçam. Nem sempre isso acontece, felizmente, mas, muitas vezes nos cursos CEF, por exemplo, os alunos podem ter não sei quantas negativas. Agora não sei exactamente qual é a Lei, mas podem transitar com cinco níveis negativos. Não se premeia quem se esforça. (Eva, 30 anos)

[…] Talvez haja uma agenda educativa global, mas é muito pouco conhecida, muito pouco divulgada. Nós só temos essa noção quando alguma medida é tomada contra os Professores e se parte para os recursos dos tribunais, etc., e chega ao Tribunal Europeu ou a algum órgão com poder a nível europeu. (Gabriela, 41 anos)

> […] Algumas destas mudanças que foram introduzidas no sistema educativo já existiam noutros países e nós vamos sempre atrás dos outros, não é? Há uma relação entre as políticas adoptadas em Portugal e as, por exemplo, adotadas na Europa. Mas nós, de certa forma, não nos podemos comparar com outros países que estão muito à frente em termos educacionais; nós temos ido sempre na cauda, ainda temos pessoas analfabetas. A agenda educativa global tem impacto cá, mas sabe-se pouco disso. (Alzira, 50 anos)
> […] Tenta-se aqui implementar uma agenda educativa global ou uma maneira de fazer as coisas no setor da Educação que procure uniformização. É isso que se procura fazer quando nós temos os resultados do PISA. Andam sempre a fazer comparações entre os sistemas educativos em termos de resultados e penso que isso pode ajudar a melhorar algumas coisas. (Josélia, 43 anos)

Efetivamente, estes extratos evidenciam que os professores são pessoas informadas, que reconhecem a existência de uma agenda educativa global e de relação entre as políticas educativas adotadas na Europa e em Portugal, estando a par da influência da OCDE neste âmbito e da realização de testes, como o PISA, com o objetivo de comparar o funcionamento dos sistemas educativos e de uniformizar procedimentos, o que pode até ser positivo. Porém, os professores consideram que a implementação de políticas educativas europeias em Portugal não respeita as especificidades nacionais e locais, havendo uma tendência para importar modelos sem ter em conta as condições materiais e humanas indispensáveis à mesma, originando uma obsessão política por reformas, lançadas ao sabor da sucessão dos Governos, sem a necessária avaliação do seu efeito prático, o que é tido como prejudicial. Além disso, a necessidade de prestar contas e de mostrar resultados para o exterior, traduz-se num sucesso escolar artificial espelhado em estatísticas que servem para mascarar os números, mas que tranquilizam os nossos governantes e credores. Estas estatísticas acobertam a pressão existente sobre os professores para passarem os alunos sem que estes alcancem as competências pré-definidas, bem como os problemas de indisciplina e a degradação das condições de trabalho que contribuem para o fenómeno da morbidade entre os docentes.

O recente sucesso dos alunos portugueses no PISA de 2015 é um facto que não podemos deixar de referir, levando os políticos a afirmarem o regozijo com a adequação das políticas adotadas, mas deixando na sombra mais uma vez que tal feito será, por certo, o sinal de que apesar de os professores terem vindo a ser sistematicamente desvalorizados pelos Governos, não desinvestiram na qualidade do serviço que prestam à sociedade. Não será este motivo suficiente para reforçar o estatuto socioprofissional desta classe?

Por outro lado, os professores reconhecem a relação existente entre a agenda educativa global, o sistema educativo, a organização escolar e a atividade docente é de determinações múltiplas, mas envolvendo sempre uma relativa autonomia de cada uma das dimensões face às restantes. A atividade docente é moderadamente influenciada

pela agenda educativa global e pelo sistema educativo, mas totalmente pela organização escolar, porque é aí que se reinterpretam e recontextualizam as medidas estruturais das políticas educativas. Disto nos dão conta as seguintes declarações:

[...] Aquilo que o que nós temos que fazer em termos das nossas atividades, práticas é mais determinado pelo sistema educativo, fruto das políticas seguidas. Quer dizer, as coisas não mudam assim tanto de um sítio/escola para o outro. Tens, de uma forma muito geral, um manual, um programa para dar e isso é igual. Não vou lecionar aqui de uma maneira muito diferente do que lecionarei noutro lado. Acaba por ser semelhante. (Eva, 30 anos)

[…] O sistema educativo determina que se proceda de determinada forma e depois, quando se passa à prática, quando se tem de dizer como é que vamos fazer na minha instituição, obviamente há instituições que são capazes de criar um esquema mais ou menos simples e outras criam um esquema um pouco mais complexo. Não sei qual é o certo ou o errado; provavelmente, o certo é o que seja mais objetivo. No meu dia a dia, sinto que muitas vezes fazem leituras do que não está escrito na Lei. Ou seja, que estamos a fazer mais do que aquilo que eventualmente poderá ser necessário. Há os mais papistas que o Papa, digamos assim. (…) O sistema educativo em si mesmo, já de si é pesado, porque toda a legislação de agora, por exemplo, aponta para as metas, para o sucesso e quer-se números e depois influencia as próprias organizações, sendo que também elas criam mecanismos para que isso funcione e às vezes são também eles muito pesados, dificultando o trabalho docente. (Irlandina, 52 anos)

[…] Sabemos que a escola, no fundo, acaba por estar completamente dependente de tudo aquilo que venha do Ministério: seja a nível dos programas, de organização, do número de funcionários na escola, o número de turmas, os cursos que abrem. Enfim, se não houver autonomia, a escola tem que cumprir escrupulosamente aquilo que está estipulado superiormente, até porque há inspeções anuais, que são do Ministério, portanto, vêm de um órgão superior. (Dinarte, 45 anos)

[…] Eu a agenda educativa global não a conheço. O sistema lança um conjunto muito grande de orientações que as escolas são obrigadas a cumprir. Umas escolas levam à letra a Lei, outras escolas são mais flexíveis e aí talvez seja então a escola com maior poder para definir isso. Que há realidades diferentes entre as escolas, há. Também tem que haver, como é óbvio: pessoas diferentes fazem culturas profissionais diferentes, mas a nível de orientações políticas, se calhar não. Eu não posso chegar a uma escola e o que me exigem é o mundo e noutra escola ser um oásis. Alguma coisa funciona mal numa ou noutra. (Joel, 42 anos)

[…] Há papéis que são inventados pela escola, há a Lei, mas a aplicação da Lei pode ser lida de várias maneiras e nesse aspeto a Direção tem um papel fundamental. Por exemplo, na Lei estão previstos planos de recuperação e, quando se deu o Agrupamento, numa escola o plano tinha uma página e noutra tinha sete. Mas porquê? O resultado vai dar ao mesmo. Se a escola tiver uma perspetiva muito objetiva, eu acho que consegue transmitir isso também para os professores e evita-se tanta reunião. No meu dia-a-dia, sinto que ainda falta essa objetividade e ainda se complica muito. (Gisela, 37 anos)

[…] Também vejo o lado da Direção porque infelizmente há pessoas que, se não tiverem a rédea muito curta, portam-se mal e então tem que ser tudo muito determinado porque, senão algumas pessoas excedem-se e acabam por fazer aquilo que não devem e depois dizem: "Ah, não sabia", "Mas não está escrito", "Ninguém me disse". Eu percebo esse lado também. Acho eu…, quero pensar que é isso. (Domitila, 53 anos)

[…] O trabalho dos docentes é, nalguns aspetos, mais influenciado pela organização escolar porque o sistema educativo, com as diferenças que tem não mudou assim tanto. Os programas, as cargas letivas, os currículos vão mudando e sempre para pior, mas as coisas dependem da organização dentro da escola. Por exemplo, há pessoas que têm muito mais desdobramentos de cargas letivas ou de turmas e isso acho que é uma gestão que a escola faz. A contratação de técnicos especializados é feita pelas escolas. Também sei que, enquanto que esta escola tem

inspeções todos os anos, há escolas que nunca são inspecionadas, passam-se anos e anos sem inspeção e faz-se quase o que se quer. Portanto, não sei exatamente se é só aqui que há, digamos, uma espécie de paranóia de cumprir da parte da Direção. Agora, quando pensarmos no que é a obrigação de marcar tempos de estabelecimento, a obrigação de estar em reuniões, que às vezes são muitas, ou a obrigação de ter não sei quantos níveis porque as cargas letivas mudaram, acho que isso é do sistema e isso, se calhar, é o que tem mais impacto na vida das pessoas. Trabalho mais hoje, tenho mais horas hoje do que teria há 10 anos ou 15. Além de que ganho muito menos e isso também é um fator que pesa. (Clara, 45 naos)

[…] Não se ouve muito falar do que se passa nas outras escolas de outros países. Aqui estamos é virados para a poupança: tudo o que der para cortar, corta! Eu, por exemplo, ouvi falar do modelo da Finlândia, mas sinceramente não tenho muita curiosidade em ir procurar, porque não me vai trazer nada, nem melhor nem pior; só pode é depois ainda me tornar ou mais contente ou menos contente com o que se está aqui a passar. Portanto, não ligo muito ao internacional e se existe ou não agenda educativa global, não. (Gisela, 37 anos)

[…] A nível de estatística, é sempre bom demonstrar para o Exterior que nós temos sucesso escolar, que não há abandono, que gerimos muito bem os dinheiros aplicados na Educação, portanto, em termos económicos e de gestão financeira e administrativa das escolas, tem muito a ver com as questões internacionais. (Erica, 34 anos)

[…] O sistema impõe à escola e esta não tem autonomia para agir como gostaria em alguns casos, provavelmente. Portanto, a autonomia é muito limitada. Há tanta coisa que o Diretor, a Direção da escola até poderia gostar de implementar, mas depois sente-se impotente ou tem receio de implementar. (Laurentina, 54 anos)

[…] Há escolas onde as orientações e a organização ainda agravam mais as do sistema educativo. Lembro-me, por exemplo, que na maioria das escolas se justifica os 50% de negativas, já estive em escolas onde se justifica os 30% de negativas; portanto, implica logo à partida que 70% dos alunos tenham que ter forçosamente positiva. A escola tem de mostrar para o exterior que consegue atingir determinadas metas. Só que as metas de uma escola não podem ser comparadas com as metas de outra escola. Cada escola tem a sua Comunidade, a sua realidade e isto muitas vezes confunde as coisas. (Gabriela, 41 anos)

[…] Acho que os procedimentos organizativos da escola, influenciam mais o nosso trabalho do que propriamente o sistema. O sistema são as diretrizes, que até podem ser globais. Agora as formas como se aplicam é que se calhar são muito distintas analisando todos os contextos, não é? Não só o nosso caso, mas por exemplo a escola na aldeia lá de Trás-os-Montes é muito diferente da escola de uma cidade, fazendo com que isso fique logo tudo muito distante. Em termos de organização de escola, temos que seguir aquelas diretrizes e temos que fazer chegar aos resultados que elas exigem, mas recontextualizando tudo. (Eliana, 31 anos)

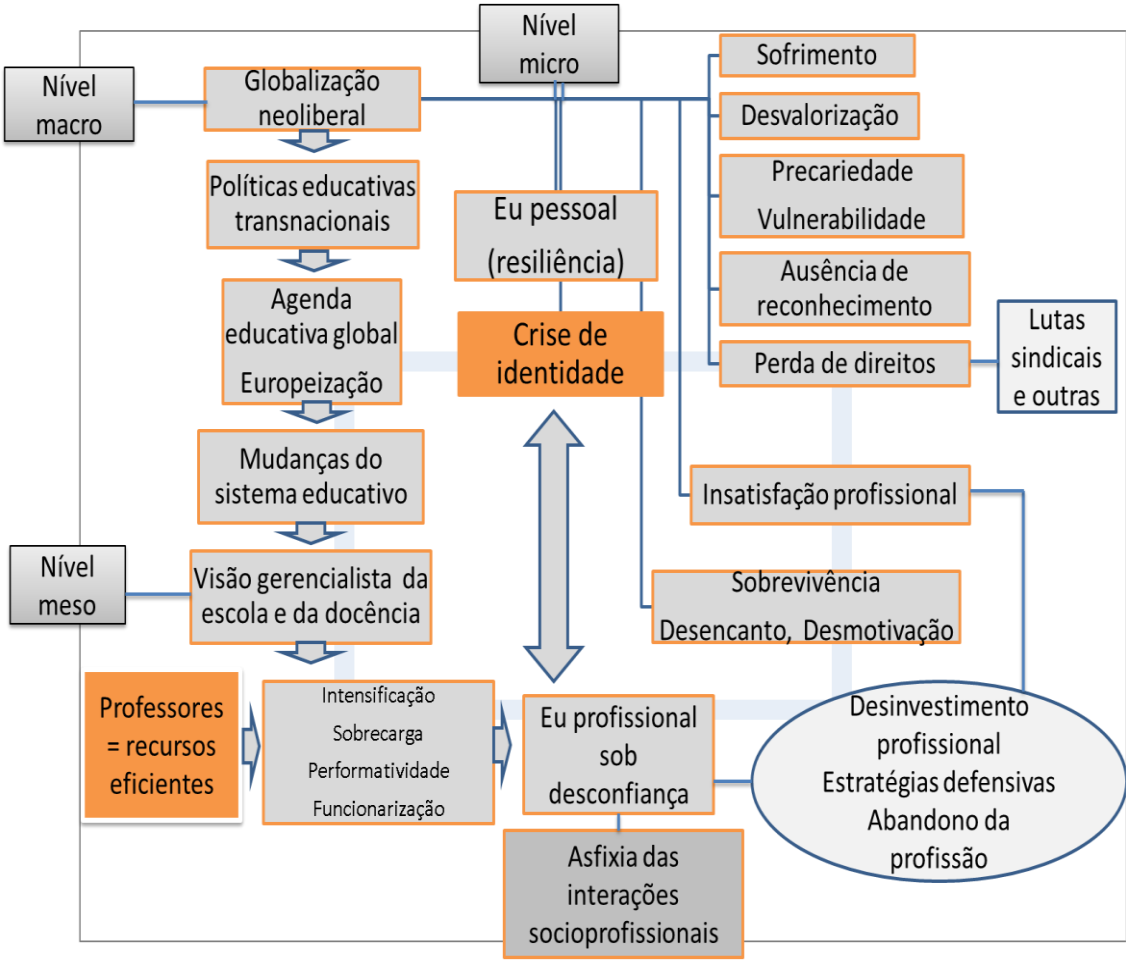
[…] Nós na escola temos que cumprir as regras que são emanadas do Ministério. A Direção tem que cumprir e fazer cumprir. Mas às vezes as regras não são claras e cria-se muito documento para preencher, muitos evitados, e há muita coisa que, por vezes, nos confunde, baralha-nos e perdemos muito tempo com isso, não leva a nada. Simplificava-se muito o nosso trabalho se se reduzissem os documentos ao mínimo e se estes não fossem alterados constantemente. (Alzira, 50 anos)

[…] Eu acho que aquilo que nos influencia no dia-a-dia não é o sistema educativo no geral; é a Direção da escola, são os órgãos de liderança intermédia, é a organização da escola, porque é aquilo que está mais perto de nós. (Josélia, 43 anos)

Os professores reconhecem o centralismo do sistema educativo, que estabelece as orientações a serem seguidas pelas escolas através de uma produção legislativa em catadupa, visando o sucesso escolar traduzido em metas e números. As organizações

escolares são influenciadas pelo enquadramento da cultura de escola, que define os currículos, os programas, a oferta escolar, o número de turmas, as cargas letivas, etc. Contudo, a interpretação das leis é feita por cada escola de modo próprio, pelo que quando se passa à prática, cada escola cria os seus mecanismos de controlo para corresponder às diretrizes do ME, os quais por vezes são ainda mais pesados e sem regras claras, influindo na cultura organizacional escolar e no dia-a-dia do trabalho dos docentes. Por exemplo, há escolas que exigem que os professores justifiquem percentagens de 30% de negativas, além de terem de justificar de forma individualizada e circunstanciada os motivos das participações de ocorrência disciplinar. Assim, o facto de as escolas terem de prestar contas e de terem inspeções leva a uma preocupação por parte das lideranças em cumprir, muitas vezes exagerada, havendo um "excesso de proibições e ordens dadas a todo o tempo e lugar" (Azevedo, 2016:82), com perda de autonomia e sensação de falta de rumo.

6.3.6 Chaves de leitura dos resultados globais



Fonte – Elaboração própria

Figura 3 – Mapa concetual de resultados globais

Nos últimos anos, o ritmo das mudanças do sistema educativo com impacto na organização escolar e nos professores tem sido muito rápido e truculento e feito ao sabor das exigências de aproximação aos congéneres europeus. Diríamos que as reformas do sistema educativo, sendo desenvolvidas segundo as diretrizes da agenda educativa global, assentam numa globalização de alta intensidade, que tende a dominar em situações em que as trocas são muito desiguais e as diferenças de poder muito grandes (Santos, 2001:93). Já as políticas públicas de educação nos países centrais e semiperiféricos assentam em decisões mediadas pelos Estados nacionais, embora condicionadas pelos movimentos sindicais de professores, espelhando uma globalização de baixa intensidade, relativa a processos lentos, difusos e ambíguos quanto à sua

causalidade (Santos, 2001:93). Ora, esta designação de "globalização de baixa intensidade" tem efetivamente sido proposta por diversos autores em trabalhos na área da sociologia das políticas educacionais, para sinalizar a mediação dos Estados nacionais na formulação das respetivas políticas educacionais, nomeadamente atendendo às especificidades portuguesas em contexto europeu (Afonso, 2003: 42). Aliás esses trabalhos, segundo Almerindo J. Afonso (2003), apontam para a existência de espaços de ambiguidade e até de estratégias de resistência na configuração das políticas nacionais, que originaram decisões heterogéneas com reflexos negativos no sistema educativo e na escola.

A escola, por sua vez, surge como expressão de um localismo globalizado, ou de um modo de produção específico da globalização, refletindo a globalização como sucesso de um fenómeno local, relegando outros fenómenos locais concorrentes para posições subalternas (Teodoro, 2011:42). Por isso, a escola pública em Portugal tem conhecido nas últimas décadas uma tendência para ser obrigada a adaptar-se à "importação" de políticas educativas com sucesso em outros países, designadamente europeus, cujos sistemas educativos são usados como termos de comparação, sendo governada segundo uma visão gerencialista, que alterou profundamente o seu modo de funcionamento, os processos de trabalho, as culturas profissionais e organizacionais, reconfigurou as relações de socioprofissionais e afetou radicalmente a imagem social da profissão docente.

As reformas no setor da educação têm pouco a ver com as questões propriamente educativas e muito mais com uma nova busca da governabilidade da educação pública (Krawczyk, 2002, citado por Evangelista & Shiroma, 2007: 536), providenciando as condições para o controle político e ideológico dos professores através da sua profissionalização, formação inicial e contínua, carreira, certificação, bem como através do modelo de gestão das escolas e da avaliação de desempenho. Os professores são encarados como recursos humanos eficientes, cuja *performance* deve ser controlada através da produtividade espelhada nos resultados académicos dos alunos, estando claramente reduzidos à funcionarização.

Todos estes processos se foram conjugando como vias de pressão para a aceitação das diversas mudanças do sistema educativo, sentidas como excessivas, pois os professores enfrentam fortes tensões resultantes da intensificação e a sobrecarga no trabalho, quer perante os problemas acrescidos que os novos públicos trazem à escola, quer face às condições estruturais e organizacionais em que desempenham diariamente a sua atividade, favorecedoras da burocracia e da falta de autonomia.

A forma como o Estado tem tratado os professores, exigindo-lhes o máximo no seu contributo para os objetivos, metas e taxas de sucesso do sistema educativo, mas denegrindo a sua imagem e não os recompensando devidamente, instalou a desconfiança não só sobre as escolas, como também sobre o Eu profissional dos docentes, que se sentem desvalorizados socialmente e alvo de uma inquietante falta de reconhecimento, não obstante os altos níveis de esforço e dedicação ao trabalho. Além disso, os professores notam a indiferença do Estado aos seus direitos sociais, que não estão a ser acautelados, apesar das lutas sindicais e independentes, o que lhes reduz as expectativas.

Esta desconfiança afeta hoje profundamente os professores, que se debatem, na generalidade, com uma crise de identidade socioprofissional. Por isso, os professores manifestam uma autoestima desvalorizada e um autoconceito negativo, o que os afeta fortemente no plano da sua vida profissional e pessoal. Muitos revelam uma autoconfiança reduzida e sentimentos de insegurança e ansiedade face à precariedade que os afeta, denotam vulnerabilidade e sofrimento por estarem sujeitos ao excesso de trabalho, sistematicamente sob controlo exterior no exercício das suas funções e sem apoio. A performatividade e a pressão dos resultados levam-os a uma preocupação exagerada com a avaliação. O comportamento das pessoas mais significativas no plano profissional para os docentes, os alunos, face à sua indisciplina/desinteresse, é suscetível de afetar a perceção que eles têm das suas competências e capacidades.

Esta crise ameaça o seu quotidiano profissional, pois impede-os de encarar positivamente as tensões profissionais atuais, de lidar com tranquilidade com as situações mais problemáticas e com os próprios erros. As relações socioprofissionais, asfixiadas pela falta de tempo para conviver e pela impessoalidade, são percecionadas como ameaçadores, sendo fonte de desgaste e gerando estratégias defensivas. Afloram, por isso, sentimentos negativos de desencanto e desmotivação, que refletem insatisfação e mal-estar emocional. Os professores sentem-se a ruir por dentro e em modo de sobrevivência, estando muitos com vontade de abandonar o ensino e em processo de desinvestimento profissional.

Contudo, neste enquadramento geral, verificamos que os professores apresentam diferentes identidades profissionais consoante as fases que vivem ao longo da profissão, atendendo aos anos de serviço/experiência profissional e, logo, à posição na carreira, gerando afastamentos decorrentes de preocupações, motivações e interesses distintos, que contribuem para os separar.

Entre os docentes participantes no estudo que estão, de acordo com a classificação de A. Nóvoa (2000) e Huberman (2007), na fase de "estabilização" (4-6 anos de serviço) e na fase de "diversificação ou questionamento" (7-25 anos de serviço), mas sendo contratados, é notória a preocupação com a conquista de um vínculo profissional, visto que o Estado não abre vagas suficientes nos quadros, pelo que enfrentam situações de precariedade conformadamente: dispõem-se a aceitar horários incompletos, longe do lugar de residência, a fazer substituições de outros colegas durante poucos meses, a receber ordenados muito baixos que não chegam para as despesas quotidianas, na esperança de ganharem tempo de serviço. Alguns ponderam abandonar o ensino se conseguirem algo mais estável. Pelo facto de não terem escola fixa, de terem poucos anos de serviço e de serem novos nas escolas, passam geralmente despercebidos, não são chamados a participar nas decisões e não são ouvidos. São os "novatos", que estão sujeitos ao que há para fazer.Tentam agir segundo as regras da escola e adaptar-se, mesmo não concordando com algumas coisas.

Os professores que têm vínculo e são dos quadros, estando na fase de "diversificação ou questionamento" (7-25 anos de serviço) e a meio da carreira, mostram-se muito desiludidos e revoltados, pois as expectativas que os levaram à sua opção pela docência foram completamente goradas pelas políticas educativas, em especial desde o Ministério de Maria de Lurdes Rodrigues e de Nuno Crato. De facto, são dos que estão mais sobrecarregados, porque ao contrário dos professores com mais anos de serviço não alcançaram reduções na componente letiva, acumulando um elevado número de níveis e turmas, com cargos, embora tenham salários mais baixos do que aqueles por estarem em escalões da carreira inferiores. Dentro do seu grupo de docência, muitas vezes estão no fim da lista e aquando da distribuição de serviço não chegam a poder escolher os níveis que gostariam de lecionar. Por outro lado, face a um sistema de colocação de professores pouco transparente, não conseguiram fixar-se na escola da sua área de residência, tendo de deixar de prestar apoio à família, muitas vezes com filhos menores, e de percorrer muitos quilómetros para ir trabalhar ou então viver longe do lar durante a semana. O que não é um problema só deles. São igualmente os que mais sujeitos estão aos horários-zero, que os remetem para uma situação de instabilidade e de injustiça, numa altura em que têm uma elevada experiência profissional que de pouco ou nada lhes serve para o impedir. Por tudo isto, vivem na ambivalência de desejarem deixar o ensino, mas de saberem que não o vão fazer porque já estão há muitos anos na profissão e sentem que já investiram demais para agora iniciarem outra atividade.

Além disso, para efeitos de concurso o sistema não considera graus académicos acima da licenciatura, nomeadamente mestrados pré-bolonha e doutoramentos, para a graduação profissional, desvalorizando o louvável investimento na formação contínua de cariz académico, que muitos docentes fazem para se tornarem melhores profissionais. É de salientar também que não têm boas perspetivas de progressão ao topo da carreira, não só devido ao seu congelamento como também ao modelo de avaliação de desempenho implementado para impedir tal.

Os professores que estão na fase de "serenidade ou conservadorismo" (25-35 anos de serviço), estão naturalmente cansados e desencantados, pois, apesar de alguns terem redução da componente letiva, acabam por ter atividades até perfazer as 22 letivas horas previstas no horário, a que se somam também cargos e as horas de estabelecimento. Porém, o facto de permanecerem há muitos anos na mesma escola, de se encontrarem no topo da hierarquia dos seus grupos de docência e na sua maioria no topo ou quase no topo da carreira, fá-los sentir maior estabilidade pessoal e profissional, embora enfrentem os sintomas da estagnação. São docentes que não expressam intenção de abandonar a carreira, pois tal como os que estão na fase de "desinvestimento" (35-40 anos de serviço), alcançaram uma posição mais confortável no interior da organização escolar e aguardam pela reforma, se bem que estes últimos revelem desinvestimento na profissão.

São diversos os fatores que entram na equação dos professores quanto ao futuro do seu percurso profissional, que contribuem para os unir. Registe-se a necessidade que eles sentem de se efetuar um balanço transparente dos últimos anos ou até mesmo décadas de políticas educativas em Portugal. Existe a convicção de que estas políticas têm por base uma agenda que visa melhorar a *performance* do sistema educativo, cuja ratificação é proporcionada por dados estatísticos que demonstram a evolução de acordo com taxas indicadoras de sucesso, muito embora, na opinião dos professores, este não se traduza na aquisição de sólidas competências por parte dos alunos. O sistema educativo e a escola têm que travar o ímpeto de mudanças constantes, considerado prejudical ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao processo de ensino-aprendizagem.

A figura do professor tem que ser trazida para o centro do processo de ensino-aprendizagem, não pelo lado negativo da descredibilização, mas pelo lado positivo da dignificação, pois sem professores respeitados, reconhecidos e motivados a qualidade deste processo pode ficar comprometida a curto, médio e longo prazo. Consequentemente, os professores pensam que a solução para alguns dos problemas do

ensino, como é o caso da indisciplina, passa pela revalorização da docência pelo próprio ME através das políticas que são adotadas e pela implementação de medidas de responsabilização das famílias pela boa educação dos jovens. De facto, as políticas educativas, principalmente da última década, têm promovido um ataque aos professores, culpabilizando-os por tudo o que acontece de mau no sistema e desresponsabilizando os alunos. Face à importância da função de professor, o desequilíbrio desta balança pode sair caro à sociedade nos tempos vindouros.

Naturalmente, a valorização e o reconhecimento que os professores desejam passa ainda pela consideração política pelos seus direitos laborais, nomeadamente desbloqueando a progressão na carreira, contando o tempo de serviço que ao longo dos últimos anos de congelamento perderam para esse efeito, tendo mais estabilidade profissional, concursos de recrutamento mais justos, recompensas salariais, abaixamento da idade da reforma, uma avaliação de desempenho adequada e melhores condições de trabalho. Quanto a este último aspeto é prioridade para os professores a redução do número de alunos por turma e que as burocracias sejam deixadas para os técnicos administrativos, libertando os professores para a missão de ensinar e para poderem investir tempo em formação, de preferência, gratuita, de qualidade e feita em espaços temporais específicos, que não coincidam com fins de semana e regimes pós-laborais.

Há docentes que salientam a importância das Associações de Professores e, possivelmente, da criação de uma Ordem dos Professores para a dignificação desta classe profissional. Paralelamente há uma menor confiança no papel dos sindicatos como representantes dos professores, pois estes discordam da sua politização.

Alguns professores sentem que é necessário criar um novo modelo de ensino e um novo conceito de aluno, pois as transformações da sociedade fazem com que o modelo existente seja ultrapassado e não se adeque ao perfil dos alunos. Alguns desejam experimentar modelos inovadores, como é o caso da Escola da Ponte, talvez para procurarem novas respostas para os problemas que afetam a relação pedagógica.

A escola do futuro, com início no presente, tem de recuperar com urgência a vertente humanista, artística, criativa e desenvolver uma educação holística, assente na conjugação de conteúdos de caráter social, emocional e curricular, sendo posta ao serviço do homem e de uma sociedade mais justa. A aprendizagem tem de ser intuitiva e tem de privilegiar a autonomia e a iniciativa dos professores e alunos. Os currículos não se podem restringir aos conhecimentos, a listas de conteúdos geradoras de atividades rotineiras, devendo desenvolver nos alunos competências que lhes permitam enfrentar os

permanentes desafios de um mundo em mudança, como o espírito critico, a coragem, a resiliência, a criatividade e também qualidades de caráter e valores ético-políticos, estéticos, religiosos, etc.

Os professores referem também a necessidade de se rever o calendário escolar que, ao contrário de outros países, tem poucas interrupções letivas e períodos escolares muito longos e de serem encurtados os programas curriculares, extensos demais para os tempos letivos existentes. É preciso libertar o tempo dos professores [e também dos alunos] para aprofundar a interdisciplinaridade, a partilha, a cooperação e o trabalho em conjunto. Para se cumprir com êxito o novo perfil do aluno do ensino secundário, os professores não podem continuar sobrecarregados, desvalorizados e funcionarizados como estão atualmente.

Considerar a relação entre a estrutura social (políticas educativas) e a ação individual dos docentes, permite compreender a visão normativa do mundo como motor das transformações sociais, valorizando a capacidade crítica de julgamento dos atores e a sua reflexividade nas situações de interação social. Assim, os discursos dos professores acentuam a importância da lógica social e cultural na missão da escola pública, em vez da lógica empresarial, bem como a ligação entre a qualidade do ensino e a valorização da dimensão intelectual da sua função a que se sobrepõe a vertente performativa. Por isso, gostariam que a imagem da profissão docente fosse reforçada por via de políticas que promovessem um profissionalismo baseado na autonomia, na responsabilidade coletiva e na autoridade profissional.

A superação das adversidades atuais da profissão docente implica reconfigurar a identidade profissional, em crise, o que depende da união do Eu pessoal e do Eu profissional como forma de reforçar a resiliência do professor, enquanto pessoa capaz de julgamentos críticos acerca do modelo de socialização que encerra formas de desrespeito para com os professores e sua personalidade, nas esferas do reconhecimento do amor (integridade física e psíquica), do direito (integridade social) e da solidariedade (honra e dignidade) (Honneth, 2008). A mudança social encontra aqui um terreno fecundo como base de mobilização política e de orientação moral dos professores, no sentido do aprofundamento das lutas pelo reconhecimento, permitindo a conservação da identidade/autorrealização, a reivindicação de direitos por parte da classe docente/autorrespeito, a recuperação da autoestima e da autoconfiança nas capacidades destes profissionais. Isto por forma a garantir o cumprimento de alguns dos desejos para o futuro da sua profissão, tendo como base a afirmação dos direitos

humanos e sociais enquanto entidades protetoras, que só um código deontológico pode preservar.

O atual modelo de ensino está assente numa estrutura de funcionamento com rotinas rígidas (horários, espaços físicos, currículos e programas fixos), que não favorece as interdependências. Ora, na nossa perspetiva, um novo modelo de ensino poderá passar pelo desenvolvimento de redes de interação profissional em escolas aprendentes, suscetíveis de gerarem ambientes de trabalho psicologicamente mais seguros, que possam apoiar os professores nos seus esforços de melhoria, que sejam mais propensas à inovação nas práticas pedagógicas e tenham maior perceção da sua eficácia na obtenção do sucesso dos alunos, pela abertura à discussão dos assuntos profissionais. Porém, esta possibilidade não dispensa (re)centrar o papel do professor na missão de ensinar e desburocratizar a atividade docente.

Além disso, os professores devem criar a noção de que enquanto grupo coeso serão mais capazes de lidar de modo mais eficaz com os problemas que afetam o seu trabalho nas escolas e a sua carreira profissional.

Conclusão

Em trabalhos que pretendem refletir sobre temáticas relativamente complexas e atuais, como aquela que aqui sucintamente enunciámos, todas as conclusões são, em rigor, provisórias. Como estamos a viver uma época de transição, com contornos ainda muito indefinidos, é também mais difícil contar com referências políticas e teórico-concetuais consistentes e seguras que nos ajudem a equacionar a realidade social e educacional. A análise sociológica das políticas educacionais é, deste ponto de vista, particularmente sugestiva e estimulante para exercitar a reflexividade crítica; é preciso, no entanto, ir mais além para encontrar "políticas de transformação" congruentes com as visões do mundo em que acreditamos. Por nós, estamos disponíveis para equacionar alternativas e dar um contributo em diálogo e confronto crítico; sabemos, no entanto, que projetos e políticas de transformação em educação são uma tarefa árdua que só poderemos verdadeiramente retomar e realizar coletivamente.

As missões da escola e a função dos professores são inseparáveis e têm-se reconfigurado ao longo dos tempos, contribuíndo para tal o teor das políticas educativas e os contextos educativos diversos em que estas se concretizam: global, nacional e local. A articulação entre as políticas nacionais, com referenciais europeus, e aquilo que os contextos de cada escola, mediante os problemas definidos localmente, as suas circunstâncias (objetivos, interesses e estratégias), têm influência nas funções sociais e profissionais dos docentes. Umas vezes, estes são atores no respeito pelas conformidades e por um papel definido por outros. Noutros momentos são atores reflexivos, criam os seus próprios argumentos e definem a sua ação. Por vezes, a sua ação varia entre a conformidade e a contestação/desacordo.

Os professores permitem que as políticas e os políticos os condicionem, preferindo muitas vezes sujeitarem-se livremente a mecanismos de controle social em vez de se oporem a um sistema educativo espartilhado pelos valores do mercado e da sociedade de consumo. Sinal dos tempos, talvez, ou de um sistema educativo desumano que não permite a ninguém ter tempo para o essencial: os alunos ocupados com rotinas e obrigações, sob o ritmo acelerado imposto pela visão utilitarista da educação, não têm tempo para errar e aprender com os erros, têm de crescer e desenvolver-se depressa. De preferência devem tornar-se técnicos e tecnocratas competitivos, porque assim exige o sucesso na vida futura. Neste sistema, os professores enredados em burocracias têm de trabalhar para o sucesso dos alunos, não no sentido de os preparar para discutirem as causas e as consequências das coisas, porque tal implica tempo (inexistente) para a

reflexão, mas de os conduzirem ao momento da certificação, da obtenção do diploma, a cursos com saída e a profissões ditas úteis.

Neste sistema educativo, a função dos professores é a de produzir e não a de pensar e de ensinar a pensar. Assim se menorizam as disciplinas que contribuem para a compreensão da natureza humana e para questionamento do sentido das ações e da transformação das sociedades, como a filosofia, a história ou a antropologia. Temos hoje a geração mais preparada de sempre. Mas preparada para quê? Para a procura da verdade, para a ética e para o bem comum? Ou para o mercado, para a aceitação obediente e para o individualismo? Procuremos as respostas olhando para o mundo nas suas múltiplas dimensões, que projetem as ações humanas, aliás, por vezes, tão "desumanas".

A visão neoliberal da educação transformou-a num produto que se pode comprar e vender. O impeto do lucro subjugou a educação aos números. O sistema educativo asfixia a escola, alunos e professores com a pressão dos resultados, fixação de taxas, alcance de metas e exige provas de tudo isto, expostas em quadros estatísticos e plataformas informáticas, como se as percentagens disto e daquilo, por si só, atestassem o sentido dos factos e fossem o garante do que a sociedade deve ser. O sistema educativo português evoluiu, sem dúvida, combatendo as taxas de insucesso, de abandono e de baixa escolarização. Porém, os números dizem o que se quiser que eles digam da realidade e não expressam o que é muitas vezes invisível.

A escola desumanizou-se também e com isso tornou-se num lugar onde alunos e professores já foram felizes. Hoje é um lugar de onde alguns dos intervenientes querem sair rapidamente. Falta-lhes tempo para o prazer de ensinar e aprender, pois ambos foram desviados destes atos por inúmeras outras prioridades do sistema educativo, assente num conceito cada vez menos pluridimensional de educação, suscetível de criar pessoas de exigências curtas que sirvam o mercado, especialmente se atendermos à lógica do ensino profissional.

Assim, enquanto os alunos recebem o que aprendem convencidos de que isso é irrelevante para o seu futuro, vendo a escola como aquele sítio que os submete a aulas do princípio ao fim do dia, a testes e exames, em que são obrigados a andar; os professores debatem-se com a falta de interesse dos alunos pelas aulas, com a má educação destes, com mais aulas de substituição, com a desvalorização social, com a falta de reconhecimento, de respeito e confiança por parte do Estado e das famílias, como se não merecessem mais.

Uma das conclusões de um estudo sobre preocupações e motivações dos professores coordenado por Azevedo (2016) afirma que "é como se um pessimismo endémico tivesse tomado conta da educação escolar". De facto, o autor aponta como razão principal para este pessimismo a orientação da política educativa seguida entre 2005 e 2009 pela Ministra de Educação de então, Maria de Lurdes Rodrigues. Na verdade, durante esse período que o autor classifica de "negro"conseguiu-se destruir quase na totalidade o sistema de ensino através do encerramento de escolas e a construção de mega centros escolares/agrupamentos, da aprovação de um "estatuto do aluno" favorecedor do facilitismo e da indisciplina, da criação das "novas oportunidades" que, partindo de uma ideia generosa, em breve se tornou na mera obtenção de diplomas sem o corresponde ganho em conhecimento ou em competências. Conseguiu-se ainda reduzir à insignificância uma classe profissional, marcada hoje pelo acentuado envelhecimento, desvalorizando-se a função docente, anulando-se o trabalho do professor, reduzindo-o a um burocrata que preenche fichas e se desgasta horas e horas em tarefas inúteis. A função pedagógica foi desvalorizada em prol das "evidências", "das grelhas", "dos números". E o tão enaltecido sistema de avaliação mais não fez do que piorar o que já não estava bem. Contribuiu apenas para dividir, para alimentar tudo o que há de mais negativo, a competição, a inveja e a subserviência. Além disso, tornou-se completamente inútil dado que a carreira docente se encontra congelada.

A comunidade, de uma forma geral, é influenciada pela conceção empresarial do ensino, que se direciona somente para as necessidades dos alunos e famílias, vistos erradamente como "clientes" em vez de cidadãos, e esquece as dos professores, desenvolvendo uma percepção negativa destes, com o seu consequente desprestígio. Hoje, tal como exigem os valores de mercado e da sociedade de consumo que pautam o setor da educação, os professores estão na escola para servir os alunos, que, convictos dos seus direitos, se desprendem dos seus deveres e confundem o seu estatuto e papel com o estatuto e papel dos seus professores. Ora, numa função que implica o exercício da autoridade e a formação educacional de jovens, tal situação é deveras séria para não ser encarada de frente e ser considerada de somenos importância. A utilização dos professores pelo Estado e pela sociedade como meros meios para atingir fins não augura boas perspetivas nem para o futuro da profissão, nem para a democracia. É isto que se deseja para uma sociedade justa e igualitária?

O setor da educação está hoje atravessado por inconguências e paradoxos, que se tornam particularmente visíveis no que aos professores diz respeito: o sistema de ensino exige a estes profissionais uma nova profissionalidade assente em saberes e

competências adquiridas na formação inicial/contínua e no exercício da profissão, mas retiram-se aos professores condições de desenvolvimento profissional, pois a formação é paga do seu bolso, deslocam-se quilómetros para trabalhar sem direito a seguro ou a subsídio de deslocação e ocupam grande parte do seu tempo de trabalho com as burocracias impostas pelo sistema. Espera-se que os professores contribuam para a formação integral dos alunos, para a construção de uma cidadania responsável e para o sucesso escolar, mas alargam-se as funções dos professores e as missões da escola cada vez mais, colocando-os à beira da desprofissionalização e do *burnout.* A sociedade depende dos professores para o acompanhamento e formação dos jovens, mas as pessoas criticam a atividade destes profissionais como se eles já não dessem muito de si aos outros. Os políticos, os pais e encarregados de educação e a sociedade, em geral, não confiam nos professores, em especial nos que lecionam no secundário, os primeiros porque estão preocupados com a forma e não com a substância do sistema de ensino e os segundos por quererem classificações e médias brilhantes para os alunos, mesmo que tal não corresponda à realidade das suas capacidades e competências.

Realmente criar jovens é fácil, basta fazer-lhes as vontades, mas educá-los é difícil porque obriga a quem o faz a dizer não, a abrir novos caminhos, a formar e a sujeitar-se à tensão do confronto de ideias. Atendendo à falta de tempo dos pais, por razões várias, cabe aos professores, em grande parte, esta árdua tarefa, além da de ensinar. Porém, a "pressão" exercida sobre os professores pela escola, pais, sociedade, provoca-lhes alguma ansiedade e dificulta o seu trabalho. Espera-se demasiado do professor, tanto que este acaba por se sentir "esmagado", fatigado e exausto. Os professores estão conscientes de que a sua profissão nos últimos tempos ficou cada vez mais exigente, pois as obrigações são muitas e muito diversificadas, e estes trabalham em contextos com expectativas crescentes acerca do seu trabalho, assim, ficam mais inseguros e vulneráveis. Os professores acumulam inúmeras tarefas com todas as novas exigências da sua profissão e com a pressão para o desempenho ótimo, sujeitando-se a si próprios a uma fasquia de desempenho elevada e estando obrigados pelo sistema a não deixarem descer essa fasquia. Além disso, os professores sentem-se sufocados pela excessiva regulamentação da sua atividade, não lhes restando espaço de manobra para exercer a sua criatividade e autonomia, que na prática termina nos papéis e nos discursos de democratização e descentralização da educação. A atual situação socioprofissional dos docentes é muito difícil, pois nem a formação que lhes foi ou é dada, nem as condições de trabalho de que dispõem, os preparam para os problemas que têm de enfrentar.

Acresce que a sociedade em geral, e em particular os pais, pouco têm feito para ajudar o professor, aceitando com naturalidade a desvalorização do seu estatuto.

Corroboramos a opinião do atual presidente do Conselho Nacional de Educação, David Justino, quando diz que é necessário valorizar os professores e reforçar a autonomia das escolas, sem perder de vista a necessária estabilidade nas políticas educativas. Em síntese, precisamos de sentido de futuro e espírito de compromisso. É necessário um olhar atento dos governantes sobre a profissão docente, exigindo que tomem medidas que introduzam melhores condições de trabalho, libertem o trabalho dos docentes de tarefas dispensáveis e transfiram outras para os profissionais adequados, ajustem os horários de trabalho, reduzam o número de alunos por turma, introduzam alterações curriculares no sentido da formação para uma cidadania plena, tomem medidas promotoras da paz e da não-violência na escola e na sociedade e permitam a aposentação dos docentes no tempo certo, ou seja, antes de este desgaste se transformar em doença e em desajustamentos profissionais.

Podemos dizer que a heterogeneidade ao nível das identidades é uma das importantes marcas da profissão docente, mas a exigência de profissionalismo e de prestação de um serviço de qualidade não se compadece com decisões apenas apoiadas nas idiossincrasias de cada um, pressupondo a adoção de padrões comuns a toda a comunidade docente, visto que o comportamento inadequado de um profissional afeta a imagem de toda ela. Deveria ser pois criado um código deontológico para a profissão docente.

Andery (citado por Veiga, 2007) refere que "um código de ética profissional deve ser algo em constante revisão e recriação e nunca uma estagnação em normas que rapidamente se tornam obsoletas ou autojustificadoras da prática imutável e interesseira". Assim sendo, um código não deve ser rígido nem estático e não deve vir a favorecer atitudes de vigilância e de crítica por parte dos próprios colegas. Deve, isso sim, ser uma espécie de guia, assente em princípios éticos universais, que oriente, qualifique e estruture a função docente, para ajudar nas tomadas de decisão, contemplando a diversidade das salas de aula e não apenas uma situação "modelo". Não é um manual de instruções e não é substituível pelos regulamentos internos das escolas.

Os professores têm deveres para com os alunos e para com todos os outros elementos da comunidade educativa. Ser professor é algo que ultrapassa a mera preparação científica e técnica, implicando vocação e qualidades pessoais, princípios e normas estruturantes da ação educativa, da *praxis* letiva e das relações socioprofissionais, justificados em nome da coerência e universalidade na aplicação de

regras e valores; e que definam o que é que no contexto da nossa sociedade, instituição ou comunidade profissional pode ser considerado humanamente desejável correto e suscetível de constituir bem comum, assim como qual o ideal de realização que configura ou deve configurar a nossa responsabilidade pessoal, cívica ou profissional.

A identidade ética dos docentes junto do público é hoje vista como imprescindível para a legitimação social da função docente e para a promoção do autoconceito dos professores, salientando a importância da ética e da deontologia educacional na formação dessa identidade. Neste sentido se têm manifestado vários outros autores (Blázquez, 1986; Estrela, 1986; Silva, 1994; Cunha, 1995; Seiça, 2003; Monteiro, 2004; Veiga, 2007; Teodoro, 2006), que assinalam as vantagens de um código deontológico escrito para regular a profissão docente, a saber: assegurar a autonomia académica e profissional dos professores; garantir a responsabilidade profissional em consonância com a sua missão social; proporcionar um maior sentimento de coesão e de cooperação à classe docente e preservar a matriz pedagógico-didática do seu desempenho.

A inexistência deste código em Portugal[84], que estabeleça regras gerais de atuação em situações concretas, passíveis de ultrapassarem o reconhecimento de direitos e deveres, bem como a ausência, na formação inicial/contínua dos professores, de uma disciplina sobre ética e deontologia profissional, despromove o treino de atitudes e competências que faculte diretrizes para sustentar as tomadas de decisão e a resolução de dilemas. Assim, muitas vezes os professores recorrem aos seus valores, experiências e interpretações pessoais sobre os limites deontológicos, originando-se uma plêiade de situações envoltas no relativismo axiológico e na arbitrariedade, em particular ao nível do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, fundamental explorar o aperfeiçoamento da consciência ética e garantir a elaboração e adoção de critérios de justiça universais orientadores do papel dos professores, que regulem a implementação prática dos seus direitos e deveres.

Limitações do estudo de caráter substantivo

Os resultados apresentados evidenciam o discurso hegemónico crítico dos professores relativamente à sua situação socioprofissional, com uma acentuada visão

[84] Alguns países possuem já um código deontológico relativamente estruturado, como é o caso da Escócia, País de Gales, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, entre outros. Porém, esses códigos revelam algumas limitações, a saber: em alguns casos não são aplicáveis ao nível nacional; referem-se apenas a um Estado; são para os professores que pertencem a determinada associação, o que faz com que na mesma escola existam professores com códigos deontológicos diferentes (Monteiro, 2005:123-195).

negativa de algumas das mudanças implementadas pela tutela à luz da necessidade de uniformização de procedimentos e resultados nos sistemas educativos do espaço europeu. Mas por que emergem predominantemente aspetos negativos nos dados analisados? Não existirão professores que subscrevam essas mudanças? Estará o coletivo de docentes portugueses unanimemente contra, por exemplo, o gerencialismo e a avaliação na educação? Efetivamente, a primazia das críticas negativas é fruto da transmissão da experiência consciente dos professores no terreno e não de uma procura propositada das mesmas. Talvez reflita as antinomias que atravessam a visão da educação defendida pelos professores e a do Ministério da Educação: eles porque sabem que ensinar e educar são atos que pressupõem uma evolução em tempo próprio, suportada numa lentidão construtiva, incompatível com a aceleração desenfreada para que a escola e a atividade docente foram atiradas ao terem de servir a acumulação de capital e o mercado, ditada pela globalização neoliberal.

São os professores que, no terreno, se deparam com as dificuldades em lidar com as alterações constantes, nem sempre claras e justas, adotadas ao sabor das legislaturas, as quais terão tido um papel importante na dimensão que assumiu a sua contestação em 2008.

Limitações do estudo de caráter metodológico

O facto deste estudo ter dependido dos recursos de apenas uma investigadora, não permitiu a realização de estudos comparativos, o que seria interessante para alargar o conhecimento das formas de trabalho desenvolvidas em outras organizações escolares e aferir semelhanças e diferenças na situação socioprofissional dos docentes.

Por outro lado, estudos semelhantes realizados em Portugal e em outros países, poderão ajudar a completá-lo, nomeadamente se recorrerem a outras metodologias e técnicas de teor quantitativo, como inquéritos, que possam contribuir para a medição de aspetos do fenómeno educativo, permitindo uma generalização estatística dos resultados.

Sugestões para Investigação Futura

O tema abordado, para além da sua pertinência e atualidade, revela-se importante para alertar o Estado e a sociedade para o rumo que se quer seguir para a educação em Portugal e alargar a base nacional de conhecimento sobre o ponto de vista crítico dos

docentes acerca do impacto das mudanças do sistema educativo na sua atividade/trabalho e respetivas implicações no campo educativo.

Considerando alguns resultados obtidos, bem como as limitações assumidas neste estudo, seria interessante aprofundar o saber sobre as perspetivas dos professores acerca da dinâmica do ensino profissional nas escolas secundárias, bem como promover no espaço público a discussão e reflexão sobre um novo modelo de ensino, um novo modelo de gestão das escolas, sobre formas de resolver a questão da indisciplina na escola, ou ainda acerca da relevância da criação de um código deontológico e de uma Ordem dos Professores, quanto aos efeitos das suas diversas configurações possíveis na reabilitação da imagem profissional dos docentes e na superação da sua crise de identidade.

Referências Bibliográficas

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. London: The University of Chicago Press.

Afonso, A. J. (1995). O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 73-86.

Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, 15-32.

Afonso, A. J. (2002). O *neoliberalismo educacional mitigado* numa década de governação social democrática. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.

Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, nº22, p.35.

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação, 13* (13)*,* 13-29.

Afonso, A. J.; Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: Algumas questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 114.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão docente: Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alves, J. M. (1991). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte.* Lisboa: Edições Asa.

Alves-Mazzotti, A. J. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas de Educação*, 579-594.

Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In *Revista Múltiplas Leituras,* v.1, n. 1, 18-43.

Ander-Egg, E. (2003). *El método de investigación acción crítica reflexiva.* Disponível em: http://ww.geocities.com/aula/invaccion.htm [em de julho de 2014].

Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas,* n.º 47, 125-143.

Apple, M. (1987) Relações de classe e de género e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, nº 60*,* p. 3-14.

Apple, M. (2000). *Official Knowledge. Democratic education in a conservative age* (2.ª ed.). New York; London: Routledge.

Araújo, B.: Estramiana, J. (2011). Ação e estrutura social em Grounded Theory: Reflexões sobre uma psicologia social sociológica. In *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* , Vol. 45, Nº 3, 381-394.

Arcanjo, A. S. (2010). *Reconhecimento e trabalho: a teoria do reconhecimento de Axel Honneth no âmbito do trabalho.* Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24824 [20 de maio de 2013].

Arroyo, M. G. (2008). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Assunção, A.; A. Oliveira. (2009) D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: *Educação Social*, Campinas, Vol 30, n. 107, p. 349-372.

Azevedo, J. (2009). *Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro.* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.

Azevedo, J; Veiga, J. J.; Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores. Apresentação dos resultados de um inquérito.* Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ball, S. J. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras, 1* (2), 99-116.

Ball, S.J & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. In:*Compare,* 39 (10), 99-112.

Ball, S.J. (2010). New Class Inequalities in Education: why education policy maybe looking in the wrong place! Education Policy, Civil Society and Social Class. *International Journal of Sociology and Social Policy,* 30 (3/4), 155-166.

Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm [em dezembro de 2012].

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Ed.), *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Asa.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006). O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: EDUCA.

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, 1: 987 - 1007.

Bauman, Z. (2007). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Beck, U. (1999). *O que é globalização*. *Equívocos do globalismo, respostas à globalização.* São Paulo: Paz e Terra.

Becker, H. (1973). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press; London: Collier Macmillan Publishers.

Becker, H. (2007). *Segredos e truques da pesquisa*. São Paulo: Zahar.

Benavente, A. (1991). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Berger, P. L.; Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade* (3.ª ed.). Lisboa: Dinalivro.

Bickman, L., Rog, D.J. (1997*). Handbook of applied social research methods.* Thousand Oaks: Sage.

Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos***.**. Rio de Janeiro: Campus.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.

Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales,* 26, 1, 205-233.

Boltanski, L. (1982). *Les cadres*. *La formation d´un groupe social.* Paris: Minuit.

Boltanski, L., Darré, Y. & Schiltz, M. (1984). La dénonciation*. Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 51, 3-40.

Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*: *trois essais de sociologie de l'action.* Paris: Métailié.

Boltanski, L., Thevenot, L. (1991). *De la justification*: *les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L. (2004). *La condition foetale*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.

Bonavides, P. (2000). *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros.

Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: elements pour une theorie du systeme d' enseignement*. Paris: Éditions du Minuit.

Bourdieu, P. (1968). Structuralism and the Theory of Sociological Knowledge. *Social Research*, 35, 4, 681-706.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon.* Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* São Paulo: Papirus.

Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalinas*. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Oeiras, Portugal: Celta Editora.

Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico* (6.ª ed.). Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2004a). *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pergorim. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P. (2004b). *Para uma sociologia da ciência*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70.

Brandão, C.R. (2001). *O que é a educação.* São Paulo: Brasilense.

Bravo, M. P. C., Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. (3ª ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.

Burawoy, M. (1991). The extended case method, in Michael Burawoy *et al*., *Ethnography Unbound. Power and Resistance in the Modern Metropolis.* Berkeley: University of California Press.

Caixeiro, C.M.B.A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional (ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.

Campenhoudt, L. Van (2012). *Introdução à análise dos fenómenos sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Canotilho, J. J. G. (2000). "Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública". In: AAVV, *Moderna Gestão Pública: dos meios aos resultados*. Oeiras: INA, 21-34.

Caria, T.; Pereira, F. (2014). *Trabalho social profissional no terceiro setor*. Viseu: Psicosoma.

Carlotto, M.S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29. Disponível em: http://ww.scielo.br.pdf [em abril de 2016].

Carvalho, L. M. (2009). PISA: Movimentos e mudanças. Uma introdução a "PISA e as políticas públicas de educação, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 3 -14.

Cassirer, E. (1965). *El problema del conocimiento en la filosofia y en las ciencias modernas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (1998). *Metamorfoses da questão social.* Petrópolis: Editora Vozes.

Celikates, R. (2012). O não reconhecimento sistemático e a prática da crítica: Bourdieu, Boltanski e o papel da teoria crítica. Tradução de Fernando Costa Matos. *Dossiê Teoria Crítica.* Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n93/n93a04.pdf.[em 13 de abril de 2013].

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousands Oaks: SAGE.

Clarke. A. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *ProQuest Sociology Collection*, Vol. 26, nº4, 553-576.

Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento,129-148.

Corrêa, D. S. (2010). De Luc Boltanski. De la critique: précis de sociologie de l´émancipation. In *Revista Sociedade e Estado*, vol.25, n.3, 589-600.

Correia, J. A., Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.

Coutinho, C., Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. *Educação, Sociedade, Culturas,* n. 16, 133-169.

Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education,* 41 (2), 117-151.

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação,* nº 11, 13-30.

Dallari, D. A. (2004). *Direitos humanos e cidadania,* (2ª ed.).São Paulo: Moderna.

Day. C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores & I. C. Viana (Ed.). *Profissionalismo docente em transição: As*

identidades dos professores em tempos de mudança, 47-64. Universidade do Minho. Braga: CIEd.

Dejours, C., Florence, B. (2010). *Suicídio e Trabalho: O que fazer?* Brasília: Paralelo 15.

Delgado, G. N. (2006). *Direito fundamental ao trabalho digno.* São Paulo: LTr.

Denscombe, M. (2008). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.

Derouet, J. L., Normand, R. (2007). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Poitiers-Lyon: ESEN-INRP.

Derouet, J. L., Besson, M.C. (2009). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation.* Genève: Peter Lang.

Duarte, A. M. (2004). "Precariedade e identidades. Questões para uma problemática" in *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção; Atelier: Mercados, Emprego e Trabalho.*pp.11-17.

Durkheim, É. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Estanque, E.; Costa, H. A. (2012). Trabalho, precariedade e movimentos sociolaborais, in Casaca, Sara Falcão (Org.), *Mudanças Laborais e Relações de Género: novos vetores de (des)igualdade.* Lisboa/Coimbra: Almedina.

Estêvão, C. (2000). O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação,* ed. J.A. Pacheco (Org.), 135-159. Porto: Porto Editora.

Estêvão, C. (2012). *Política e valores em educação*. *Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. Esteve, J. M. (1992). *O Mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In Teixeira, M. (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI.* Porto: ISET, 81-112.

Evangelista, O., Shiroma, E. O. (2007). Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In *Educação e Pesquisa*, v.33, n.3, 531-541.

Ferreira, A. C. (2012). *O Trabalho e os seus Direitos: perspectivas da sociologia do direito do trabalho (prelo)*. Coimbra: Almedina.

Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas, 9.*

Flores, M. A. (2006). Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. In Moreira, A. F.; Alves, M. P. C.; Garcia, R. L. (Orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. São Paulo: Junqueira e Martin Editores, 27-64.

Flores, M. A.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, v. 22, n. 2, 219-232.

Foddy, W. (2002). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários.* Oeiras: Ed. Celta.

Formosinho, J., Ferreira, F. I. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas.* Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. (2009). A prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Formosinho, J. (Org.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 93-118.

Freidson, E. (1978). *La Profesión Médica*. Barcelona:, Ediciones Península.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (J. A. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.

Gadotti, M. (2003). Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º2, 13-42.

Garfinkel, H. (1991). *Studies in ethnomethodology.* US: Jonh Willey Professio.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.

Giddens, A. (1998). *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo.* São Paulo: Fundação editora UNESP.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensivity*. California: Sociology Press.

Glaser, B. G. (2002). Constructivist Grounded Theory? *Forum: Qualitative Sozialforschung, 3*(3), 1-13.

Godechot, O. (2009). Review of Boltanski and Thévenot's 'On Justification [Economies Of Worth]'. In *Cultural Sociology*, vol.3, n.1, 193-195.

Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *VI Congresso Português de Sociologia*. Universidade Nova de Lisboa.

Gomez, G. R., Flores, J., Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa.* Malaga: Ediciones Aljibe.

Galveias, M. (1997). Significações de ordem moral atribuídas pelos professores ao seu papel educativo no contexto da interacção pedagógica. *Revista da Educação, VI (2)*, 43-56.

Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review, 48*, 1-17.

Goulding, C. (2002). *Grounded Theory*: a practical guide for management, business and market researchers. London: SAGE.

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research, *in* N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105-117.

Guinote, P. (2016). *Memórias da grande marcha dos professores.* Porto: Oficina do Livro.

Haarscher, G. (1993). *Filosofia dos direitos do homem*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Instituto Piaget.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa* – vols. 1 e 2. Madrid: Taurus.

Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers´ work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mcgraw Hill de Portugal.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism.* Oxford; New York: Oxford University Press.

Hegel, G. (1990). *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de Orlando Vitorino. Lisboa: Guimarães Editores.

Honneth, A. (2003). *Luta pelo reconhecimento*: para uma gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34.

Honneth, A. (2008).Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. *Civitas.* v. 8, n. 1, Porto Alegre, 46-67.

Honneth, A. (2009). A textura da justiça: sobre os limites do procedimentalismo contemporâneo*. Civitas*, v. 9, n. 3, 345-368.

Honneth, A. (2011). Modelos de reconhecimento intersubjetivo: Amor, direito, solidariedade. Identidade pessoal e desrespeito: Violação, privação de direitos, degradação, In *Luta pelo reconhecimento. Para um gramática moral dos conflitos sociais,* 127-177 e 179-187. Coimbra: Almedina.

Hobbes, T. (1974). *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural.

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.

Kaufmann, J. C. (s/d). *L`entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Gonçalves, C. M. (2007). *Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento.* Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5512.pdf [13 de abril de 2013].

Grácio, R. (1985). "Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da Educação: novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [Loureiro, J. E., coord. J.] Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.

Johnson, T. (1972). *Professions and Power.* London: Macmillan.

Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.

Law, M. (2001). Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras.* V. 1, n. 2, 117-130.

Law, J. (2004). *After method: mess in social science research.* London: Routledge.

Lawn, M., & Lingard, B. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal, 1*(2), 290-307.

Lawn, M. (2006). Soft Governance and the Learning Spaces of Europe. *Comparative European Politics, 4*(2), July, 272-288.

Lawn, M. (2013). The Understories of European Education: The Contemporary Life of Experts and Professionals. *SISYPHUS journal of education*, volume 1, issue 1, 18-35.

Leininger, M.M. (1985). *Qualitative research methods in nursing*. Orlando: Grune & Stratton, Inc.

Libâneo, J. C. (2001). O professor e a construção da sua identidade profissional. In: Libâneo, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, 62-71. Goiânia: Alternativa.

Lima, L.C. (1992). *A escola como organização e a organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (2011b). Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L.

Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (2011c). Diretor de escola: subordinação e poder. In A. Neto Mendes, J. Costa & A. Ventura, *A emergência do diretor de escolas: questões políticas e organizacionais* (pp. 4763). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, L. C., Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (ed. 1). Porto: Afrontamento.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Lisboa: IIE.

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, *8* (3), 461-475. Scopus

Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, *35* (1), 17-38**.** JCR ; Scopus.

Lüdke, M.; Boing, L.A. (2007). O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números*. Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 28, nº 100, p. 1179-1201.

Mack, N. *et al.* (2005). *Qualitative Research Methods: A data collector's field guide*. North Carolina, USA: Family Health International.

Marginson, S. (1999). After globalization: Emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1),19-31.

Marques, P., Lima, M.L.; Lopes da Silva, A. (2003). Stress Profissional em Professores Portugueses: incidência, preditores e reação de burnout*. Psychologia*, 33, 181-194.

Melo, M. B. P. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada.* V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Mendes, J. M. (2001). O desafio das identidades, In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Ed. Afrontamento.

Mendes, J. M. (2003). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas* reflexõesmetodológicas*.*Disponívelem:http://mtis2.ds.iscte.pt/texto/JMM_Perguntarobservar.pd [em dezembro de 2012*].*

Mendonça, R. F. (2009). Dimensão intersubjetiva da auto-realização. Em defesa da teoria do reconhecimento. *Revista brasileira de ciências sociais*, vol.24, n.º70, 143-153.

Meyer, J. W. (2000). Globalização e currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In Nóvoa, A., Schriewer, J. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 16-32.

Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/Global designs.* Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Miles, B.; Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.

Monteiro, R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.

Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Piaget.

Morgado, J. (2007). Novo estatuto da carreira docente: Que desafios?, *Revista Portuguesa de Pedagogia,* Ano 41-1, 55-75.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In Farr, M.; Moscovici, S. (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology,* 18: 211-50.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Mundy, K. (2002). Retrospect and prospect: Education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development,* 22(5), 483-508.

Neto, J.A.C. (2011). A categoria "reconhecimento" na teoria de Axel Honneth. *Argumentos*, n.º5, 139-147.

Normand, R. (2003). Les comparaisons internationales de résultats: problèmes épistemologiques et questions de justice. *Éducation et Sociétés,* n. 12, 73-89.

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs.* Vols. 1 e 2. Lisboa: INIC.

Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, III (supplementary series), 403-430.

Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Lawn, M. eds. (2002). *Fabricating Europe – The formation of an education space.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nóvoa, A., Bandeira, F. (2005). *Evidentemente: histórias da educação.* Porto: Asa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf [em 13 de abril de 2013].

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato de Professores de São Paulo.

Nóvoa, A. (2007). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Os professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2009a). *Quatro ideias muitos simples para valorizar os professores*. Disponível em :http://movimentoescolapublica.blogspot.pt/2009/10/antonio-novoa-quatro-ideias muito.html[em agosto de 2015].

Nóvoa, A. (2010). Governing without governing – The formation of a European educational space. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), The *Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Oxon: Routledge.

Nûnez, I. B. & Ramalho, B. L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Brasil: UFRN.

OCDE. (2009). *Anual Report OCDE.* Disponível em: http://www.oecd.org/dataoecd/45/58/20946947.pdf [consultado em dezembro de 2015].

Oliveira, D.A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Revista Educação & Sociedade,* vol. 25, n. 89, p. 1127-1144.

Pais, J.M. (2009). *Sociologia da vida quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso.* (5. Ed.). Lisboa: ICS.

Paugam, S. (2007). *Repenser la solidarité. Lápport des sciences sociales*. Paris: Press Universitaires de France.

Pearsall, M. (1965). Participant observation as role as method in behavioral research. *Nurs. Res.*, *14* (1), 37-42.

PISA 2012. Disponível em: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm [em agosto de 2015].

Ponce, B. J. (1997). *O tempo na construção da docência.* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Portes, A. (2000). Capital social: origem e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.33, 133-158.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches.* London: SAGE Publications.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. Van (2005). *Manual de investigação em ciências sociais (*4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Resende, J.M. (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores no ensino secundário público no Estado Novo.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J.M. (2008). *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza.* Lisboa: Instituto Piaget.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.

Robertson, S.; Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação: Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, 117-147.

Robertson, S. Novelli, M. Dale, R. Tikly, L. Dachi, H.& Ndebela, A. (2007). *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics.* London: DfID.

Robertson, S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out'. In Antoni Verger, Mario Novelli, Hulya Altinyelken (eds). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies.* Bloomsbury, London and New York, 33-51.

Robertson, S. (2013). Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control. In John Levin, Terri Seddon, Jenny Ozga (eds) World yearbook of Education 2013. Routledge.

Rodrigues, M. L. (2001). *Sociologia das Profissões* (2.ª ed.). Oeiras: Celta.

Rodrigues, M. L. (2012). Desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas.* CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, 68, 171-176.

Rodrigues, M. L. (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal, conhecimento, atores e recursos.* Vol. II. Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. D. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES.*

Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, v.12. n.º34.

Ruivo, J. (2003). Os Docentes em Tempos de Mudança. In: *Professores em Tempos de Mudança.* RVJ Editores. 65-71. Disponível em: https://www.academia.edu/549793/Os_Docentes_em_Tempos_de_Mudan%C3%A7a [em julho de 2015].

Ruivo. J. et al. (2008).*Ser Professor: Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um Estudo Nacional).* Editorial IPCB.

Ruivo, J. (2008). O desencanto dos professores. Disponível em: https://www.academia.edu/1541808/O_DESENCANTO_DOS_PROFESSORES [em julho de 2015].

Ruivo, J.; Trigueiros, A. (Coord.). (2009). *Avaliação de desempenho de professores.* Lisboa: Rvj Editores.

Sá, T. (2010). "Precariedade" e "trabalho precário": consequências sociais da precarização laboral" in *Configurações* [Online], 7 (Disponível: http:// configuracoes.revues.org/203), [em julho de 2016].

Saavedra, G. (2007). A teoria crítica de Axel Honneth. In: Souza, J.; Mattos, P. *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 95-113.

Saavedra, G.; Sobottka, E. (2008). Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Civitas,* Porto Alegre, Volume 8, n. 1, 9-18.

Saavedra, G.; Sobottka, E. (2009). Discursos filosóficos do reconhecimento. *Civitas,* Porto Alegre, v. 9, n. 3, 386-401.

Salvadori, M. (2011). Honneth, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. *Conjetura,* Volume 6, n.º1, 189-192.

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.

Sanches, M. F. C. (2004). Construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades. *Os Professores: Identidades (Re) construídas*, 37-60.

Sanches, F. (2009). A (in) sustentável leveza da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos.* Porto: Porto Editora, 125-162.

Santos, B. de S. (1983). Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 11, 9-60.

Santos, B. de S. (2001). Os processos da globalização. In Santos, B. de S. (Dir.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 31-106.

Santos, B. de S. (2005). *A Gramática do tempo*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, M. M. (2004). Ser professor–Hoje–A problemática da satisfação/insatisfação. *Os professores: Identidades (re) construídas*, 379-386.

Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educacíon,* nº 47/2, 1-14.

Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: The University of Chicago Press.

Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.

Seiça, A. B. (1998). Ética e deontologia dos professores: pensamento e práticas. *Revista de Educação*, *7* (2), 63-79.

Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontologia*. *Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar.* Porto: Edições Asa.

Sobottka, E. A., Saavedra, G. A. (2012). Justificação, reconhecimento e justiça*:* tecendo pontes entre Boltanski, Honneth e Balzer. *Civitas*, Volume 12, n. 1, Porto Alegre, 126-144.

Sousa, H.J.C. (2011). *Sindicalização: a vida por detrás das estatísticas (Alguns problemas metodológicos). Working Paper.* Lisboa: FCSH. (Disponível: http:// http://scholar.google.es/scholar?hl=pt), [em julho de 2016].

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation.* Orlando- Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stoer, S. R.; Stoleroff, A.; Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.

Stoer, S. R.; Araújo, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia.* Lisboa: Edições Escher.

Stoer, S. R.; Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Afrontamento.

Stoer, S. R.; Cortesão, L.; Correia, J. A (Orgs.) (2001). *Transnacionalização da educação*. *Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento.

Stoer, S. R.; (2008). A revolução de abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas,* n.º 26, 49-70.

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme.* Paris: L´Harmattan.

Strauss A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa*: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada.Porto Alegre: Artmed.

Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism*: A social structural approach. California: The Benjamin/Cummings.

TALIS 2013. *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Disponível em : https://books.google.pt/books?id=4NKsCAAAQBAJ&pg=PA102&lpg=PA102&dq=programa+TALIS&source=bl&ots=JmjLTz2ZDZ&sig=DgkXzlDyhf1UltAjdvz5OrOGw8Q&hl=ptPT&sa=X&ved=0CEsQ6AEwCGoVChMIzs_2m_2lxwIVxLgaCh15wgBd#v=onepage&q=programa%20TALIS&f=false [consultado em agosto de 2015].

Tardif, M.; Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Tardif, M.; Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Tatto, M.T. (2006). Education reform and global regulation of teachers education, development and work: a cross-cultural analysis. *International Journal of Education Research*, 45, 231-241.

Tavares, M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22* (37). Dísponivel em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n37.2014 [consultado em agosto de 2016].

Taylor, S.; Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação*. *Estado, políticas educativas e mudança social no Portugal contemporâneo.* Porto: Afrontamento.

Teodoro, A. (2003a). *Globalização e educação*. *Políticas educacionais e novos modos de governação.* Porto: Afrontamento.

Teodoro, A. (2003b). É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na ação política. *Revista Lusófona de Educação,* n. 2, 43-51.

Teodoro, A. (2011). *A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal. Os Novos Modos de Regulação das Políticas Educacionais.* Brasília: Liber Livro Editora.

Teodoro, A. (2012). Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Torres, L. I. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais*. Revista de Ciências de Educação*, 28, 151-179.

Torres, L. I. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.

Trojan, R. M.; Sipraki, R. (2015). *Um estudo dos questionários da pesquisa TALIS (OCDE): perspectivas para estudos comparados.* Brasil: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab146.pdf [consultado em dezembro de 2015].

Turner, B. (2001). The end(s) of humanity: vulnerability and the metaphors of membership. *The hedgehog review,* 3, 7-32.

Vandenbergue, F. (2006). Construção e crítica na nova sociologia francesa. In *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 21, n.2, 315-366. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/se/v21n2/a03v21n2.pdf. [em agosto de 2015].

Vilelas, J. (2009). *Investigação, o processo de Construção do Conhecimento.* Lisboa: Edições Sílabo.

Wacquant, L. (2007). Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*, n. 16, 63-71. Disponívelem:https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/126/13[em agosto de 2015].

Wallerstein, I. (1995). Mudança social? A mudança é eterna. Nada muda, nunca. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 44, 3-24.

Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.115-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

ANEXO I

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º_____	OBSERVAÇÃO N.º_____
Espaço físico (local, data)		
Atores envolvidos		
Atividades (interações)		
Objetos físicos presentes		
Atos individuais		
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)		
Tempo (sequência que tem lugar)		
Objetivos que os atores tentam alcançar		
Emoções sentidas e expressas		

Fonte: adaptado de Spradley, 1980

ANEXO II

REGISTO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA

REGISTO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º1 DATA 18-09-13	OBSERVAÇÃO N.º2 DATA 25-09-13	OBSERVAÇÃO N.º3 DATA 2-10-13	OBSERVAÇÃO N.º4 DATA 9-10-13
Espaço físico (local)	Sala de professores, espaço grande e formal.	----------	----------	----------
Atores envolvidos	Ninguém se encontra na sala	Três professores	Cerca de dez professores	Oito professores
Atividades (interações)	Nenhuma	Conversam sobre a desumanização dos espaços da escola. Trocam impressões sobre o facto de a sala de professores estar habitualmente vazia, em especial desde a intervenção da Parque Escolar no edifício. Referem que a escola depois da remodelação ficou com um ar mais austero e formal, embora tenha boas condições e bom ambiente.	Conversam comparando a escola antes da intervenção arquitetónica no edifício e a escola agora. Referem que a sala de professores se tornou um espaço impessoal e pouco convidativo e que as pessoas se tornaram talvez mais individualistas, indo para os seus gabinetes. É difícil encontrar as pessoas na escola. Conversam sobre procedimentos e práticas instituídas na escola.	Conversam sobre o processo de passagem da escola a agrupamento. Referem que o ambiente geral da escola sofreu o impacto das mudanças que o processo de agrupamento trouxe: a adaptação implica mais tensão e stress. Falam da organização de um mapa de boleias. Falam da necessidade de fazerem a marcação de testes na agenda da plataforma, para posterior envio aos pais do mapa com a calendarização, os quais nem sempre dão importância a estas iniciativas. Falam que os critérios de avaliação dos alunos, em especial no ensino profissional, facilitam bastante o sucesso

				escolar, apesar destes não aproveitarem, pois não estudam. Referem que os alunos parecerem mais interessados em vir à escola para conviver com os amigos do que pelo interesse nas aprendizagens escolares. Dizem que os alunos não estão dispostos a investir nas tarefas escolares, pois têm outros interesses e são cada vez mais imaturos.
Objetos físicos presentes	Estantes quase vazias, apenas com alguns livros de ponto, e armários, vários sofás, uma mesa pequena e outra grande com cadeiras. Há uma televisão, um micro-ondas, um frigorífico, uma máquina de café, uma impressora. Não há computadores. Há dois placards na parede.	---------- Objetos pessoais dos professores	---------- Objetos pessoais dos professores	---------- Objetos pessoais dos professores
Atos individuais	Nenhuma	Sentam-se nos sofás, frente a frente, distantes e calados.	Sentam-se nos sofás, em pequenos grupos. Dois tiram café da máquina.	Sentam-se nos sofás, dispersos. Um docente tenta imprimir documentos na fotocopiadora, mas não consegue. Outro apronta-se a ajudar.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Nenhuma	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre as ações dos docentes.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a escola.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a escola.
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Idem	Idem	Idem

Objetivos que os atores tentam alcançar	Nenhuma	Elucidar os professores novos na escola das razões para não haver muitos docentes a frequentar a sala: -vão para os gabinetes adstritos aos departamentos; -os intervalos são curtos; -as convocatórias para reuniões não são afixadas na sala, são antes enviadas por e-mail para os docentes; -ficam nas salas de aulas nos intervalos a escrever sumários na plataforma informática; -vão ao bar que fica longe.	Reforçar que antes da intervenção arquitetónica a escola era mais acolhedora. Referir que há menos diálogo entre docentes sobre as orientações gerais que dominam os procedimentos e práticas na instituição, pois a comunicação é em grande parte feita por e-mail. Falar da questão das condições de trabalho: dos horários, do serviço distribuído,. do aumento do número de níveis de lecionação e do excessivo número de alunos por turma.	Reforçar que ter um horário com atividades em duas escolas diferentes do agrupamento, apesar de próximas, acarreta mais *stress* e desgaste físico. Referem também o stress associado aos momentos em que a plataforma informática e os equipamentos não funcionam bem. Mostrar o desencanto sobre o seu trabalho de qualificação dos alunos por nem todos se interessarem pelo estudo.
Emoções/ sentimentos expressos	Nenhuma	Tristeza por não haver mais convívio e troca de opiniões sobre a organização de processos. Alegria e prazer pela partilha de experiências e de saberes entre pares. Surpresa pelo facto de as convocatórias para reuniões não serem afixadas publicamente como em outras escolas.	Frustração por sentirem que nem sempre vale a pena fazer sugestões sobre práticas, pois as diretrizes a seguir " vêm de cima" e procuram cumprir. Solidariedade para com os professores mais novos que devido a todas as mudanças que ocorreram devido à crise sujeitam-se a ir para longe, quase pagando para vir trabalhar. Todos os docentes ficaram muito mais sobrecarregados no trabalho, em detrimento da família e vida pessoal, devido ao aumento do n.º de alunos por turma que leva à não contratação de pessoal.	Cansaço físico e psicológico já no início do ano letivo. Desencanto devido ao desinteresse dos alunos pela escola e, por vezes, por não serem valorizados no seu trabalho pelos encarregados de educação.

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º5 DATA 17-10-13	OBSERVAÇÃO N.º6 DATA 24-10-13	OBSERVAÇÃO N.º7 DATA 31-10-13	OBSERVAÇÃO N.º8 DATA 7-11-13
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Seis professores	Sete professores	Cinco professores	Sete professores
Atividades (interações)	Conversam sobre o uso das plataformas informáticas. Entreajudam-se na superação das dificuldades sentidas, explicando o que sabem uns aos outros. Consideram que as TIC são úteis para as aulas, mas que o recurso à plataforma para sumários, avaliação e faltas dos alunos, aumentou a burocracia, porque há um duplicar de documentos e, por vezes, alterações na forma de proceder, mesmo durante o ano letivo, que causa necessidade de adaptação, mais preocupações e dispêndio de tempo.	Conversam sobre o tempo que despendem em casa a elaborar e a corrigir os testes dos alunos e a preparar as aulas, trabalhando muito além das 40 horas semanais. Tal não é motivo de reconhecimento nem por alunos, pais e sociedade em geral, que pensam que os docentes têm muitas férias e ganham bem.	Conversam sobre as reformas. Os que já se reformaram ainda podem viver de acordo com as expectativas criadas ao longo da carreira, mas os mais novos receiam vir a não tê-la e lamentam ter optado pelo ensino: os cortes orçamentais e as políticas de racionalização retiraram a motivação e as recompensas. É-se obrigado a ser eficaz e a não baixar o nível de desempenho, a fazer muito ganhando pouco em troca. Referem que o ritmo é intenso e só podem descansar quase quando estão doentes.	Conversam sobre a possibilidade de rescindir e da vontade de o fazerem, porque cada vez mais retiram os direitos aos professores e a profissão tem sofrido uma degradação intolerável. Comentam que o número de alunos por turma é insustentável, atendendo às características dos atuais alunos: cada vez mais imaturos, irresponsáveis e pouco interessados na escola. A situação piora de ano para ano, fazendo prever um futuro muito difícil.
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.
Atos individuais	Uma docente procura informar-se junto dos outros para perceber o funcionamento das plataformas em aspetos que já explorou e não descobriu ou de que os outros falam e ainda não se apercebeu que existiam, pois têm de lançar as notas dos módulos dos alunos do ensino profissional. Outra docente tenta explicar como e o que costuma fazer e diz sentir	Dois docentes mostram a quantidade de testes que têm para corrigir num prazo instituído na escola de 15 dias. Dizem que preparar testes iguais para as turmas, em articulação curricular, causa alguns constrangimentos (falta de autonomia e liberdade nas estratégias pedagógico-didáticas e na na gestão dos	Docentes imprimem documentos rapidamente para irem dar aulas. Há 2 alunos que vêm falar com um docente e este atende-os solicitamente.	As pessoas deitam a mão à cabeça. Dão força uma às outras para enfrentarem a situação difícil do ensino até à reforma com sensatez.

	também essas dificuldades, apesar de já estar mais habituada, embora considere que deviam ter acesso às plataformas em casa via internet. Essa ideia já foi defendida, mas não passou à prática.	conteúdos).		
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola quanto ao uso das plataformas.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola quanto ao trabalho intensivo e desgastante que fazem.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a degradação dos direitos profissionais.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a possibilidade de mudar de profissão.
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.
Objetivos que os atores tentam alcançar	Partilhar saberes sobre o uso das plataformas informáticas.	Expressar as dificuldades associadas a um trabalho muito intenso, desgastante e pouco reconhecido. Reconhecer a falta de autonomia.	Expressar as preocupações com o futuro profissional e a dificuldade em aguentar o ritmo sem perder a saúde.	Salientar a vontade de sair da profissão e usar o dinheiro das rescisões para arranjar novas atividades.
Emoções sentidas e expressas	Raiva pelo facto de terem de despender muito tempo na utilização obrigatória das plataformas só acessíveis na rede web interna da escola, tempo esse que devia ser ocupado na preparação de atividades com os alunos.	Medo de não conseguirem aguentar este ritmo de trabalho ao longo da carreira.	Inveja relativamente aos que se aposentaram a tempo e já não têm de enfrentar as mudanças permanentes do sistema, que causam incerteza e instabilidade.	Frustração por não poderem optar pelas rescisões, porque devido à crise o orçamento familiar depende do salário que ganham.

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º9 DATA 13-11-13	OBSERVAÇÃO N.º10 DATA 20-11-13	OBSERVAÇÃO N.º11 DATA 28-11-13	OBSERVAÇÃO N.º12 DATA 5-12-13
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Dez professores	Cinco professores. Vão chegando gradualmente mais Cinco. Dois funcionários.	Quatro professores	Nove professores
Atividades (interações)	Conversam sobre estar a pensar em rescindir, dizendo um docente que já desempenhou cargos de coordenação e está farto de trabalhar com cada vez menos reconhecimento social. Vê os alunos cada vez mais mal-educados e, especialmente no ensino profissional, vê o grau de exigência a descer todos os anos por causa da mediocridade dos alunos e da falta de empenho destes. O sistema está feito para os alunos passarem sempre com o mínimo de esforço, o que lhes dá uma imagem distorcida da realidade e desvaloriza a importância do empenho para se alcançar objetivos na vida. Falam do caráter injusto do *ranking* de escolas que põe em conjunto escolas públicas e privadas, quando nas primeiras há alunos de todas as origens sociais, muitos sem pré-requisitos, enquanto nas segundas estão alunos com *background* cultural e familiar elevado. Dizem que a escola pública está a sofrer um ataque claro e a opção pelo privado está a ser forçada pelas políticas neoliberais. Consideram	Falam sobre o modelo de organização das escolas e referem que permite que haja influência política, nomeadamente através das câmaras municipais. Queixam-se da degradação do sistema de ensino, que estando centrado totalmente no aluno, permite alimentar a falta de educação com que vêm das famílias. Os professores mais velhos dizem não aguentar tanta indisciplina e os mais novos receiam não conseguir manter-se no sistema até ao fim da carreira. Dizem estar completamente desautorizados e de não terem apoio por parte dos pais dos alunos e que alguns deles já não conseguem ter autoridade sobre os filhos. Dizem sentir que a Direção tem de lidar com muitas questões do Agupamento ao mesmo tempo e não tem tempo para se dedicar a questões pedagógicas. Assim, o comportamento dos alunos tem piorado e as medidas sancionatórias aplicadas deviam ser mais severas.	Conversam sobre a eventual mudança de Direção e receiam que venha a agravar a situação dos horários zero e a diminuição de recursos humanos, preferindo a continuidade da atual, que não descuida os postos de trabalho. Afirmam que o novo modelo de gestão, tal como os mega-agrupamentos, só serviram para reduzir custos, tendo contribuído para afastar quem decide de quem executa o trabalho no terreno.	Falam do processo de avaliação dos alunos, dizendo que há na escola uma preocupação de quantificar tudo através de grelhas de *excel*. Porém, acham que há aspetos da aprendizagem que não são mensuráveis e isso gera dificuldades em avaliar. Mostram-se exaustos com a correção de testes de turmas com 30 alunos, feita no fim de semana, interferindo no descanso, pois têm de cumprir os prazos de entrega. Mostram-se preocupados com o problema de serem pressionados a dar o programa para não atrasarem a preparação para os exames, mas dizem que isso impõe um ritmo que impede atender às aprendizagens significativas dos alunos. Sabem que estão sempre a ser julgados pela sociedade: se os alunos tiverem bons resultados é porque são trabalhadores, se não tiverem é porque o professor não os preparou adequadamente. Dizem que os alunos não

	que os professores da escola pública fazem o dobro do esforço para conseguirem que os seus alunos tirem bons resultados e quando isso não acontece são culpabilizados injustamente. Dizem que a pressão dos resultados levou a escola a adotar medidas como a realização de testes iguais em todas as turmas com disciplinas sujeitas a exame nacional, numa espécie de formatação, e que isso exige reuniões de articulação, retirando ao professor alguma liberdade na gestão dos programas.			respondem como seria de esperar às demandas dos docentes relativamente à necessidade de se empenharem nos estudos e que se não baixarem a exigência, especialmente nos cursos profissionais, os resultados dos alunos são bons mas o nível de exigência é mais baixo. Manifestam preocupação com a possibilidade de não se atingirem as metas estabelecidas de sucesso escolar, pois as escolas perdem crédito horário se houver maus resultados e isso significa menos horários letivos e mais desemprego e precariedade.
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Num placard são afixados as listas para o Conselho Geral. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.
Atos individuais	Dois docentes dizem ter ido ao sindicato fazer a simulação da indemnização que receberiam por rescisão e concluem que não vale a pena.	Um docente entra na sala desolado e queixa-se de ter sido quase ameaçado na aula por um aluno. Outro docente refere que têm ocorrido algumas destas situações de indisciplina intoleráveis e que os alunos hoje em dia são quase “reis” e os professores “lacaios”.	Um docente dirige-se ao placard para tomarem conhecimento de ações sindicais.	Nada a registar.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre o sistema educativo quanto às rescisões amigáveis e sobre a organização da escola quanto à	Esperam pela próxima aula. Apreciam a azáfama da preparação para o ato eleitoral e surgem mais pessoas para ver o que se passa, vão trocando impressões sobre as listas para	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre as implicações do resultado eleitoral.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre as metas curriculares, a avaliação de alunos e os exames.

	avaliação dos alunos.	o Conselho Geral. Uma situação de indisciplina que tinha acabado de ocorrer numa aula é relatada por um docente.		
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.
Objetivos que os atores tentam alcançar	Conhecer a legislação sobre rescisões, as vantagens e desvantagens. Salientar o caráter injusto dos *rankings* escolares.	Saber as implicações da mudança do Conselho Geral para o futuro da vida na escola. Partilhar a preocupação com o comportamento cada vez mais indisciplinado dos alunos.	Rejeitar os mega-agrupamentos e aspetos do modelo de gestão.	Garantir que cumprem os programas e que preparam bem os alunos para os exames. Garantir o cumprimento das metas curriculares.
Emoções sentidas e expressas	Desencanto e desilusão com a profissão. Discordância com certas medidas pedagógicas ligadas à avaliação de alunos.	Algum medo da possibilidade de mudança de Direção vir piorar as coisas. Frustração e desolação relacionados com o comportamento dos alunos.	Apreensão face às mudanças que poderão ocorrer na escola com a possibilidade de mudança de Direção.	Cansaço, desgaste e preocupação com os resultados dos alunos e com a impotência para os envolver mais nos estudos. Expressar angústia relacionada com a pressão de serem avaliados pelos resultados dos alunos.

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º13 DATA 11-12-13	OBSERVAÇÃO N.º14 DATA 8-01-14	OBSERVAÇÃO N.º15 DATA 16-01-14	OBSERVAÇÃO N.º16 DATA 22-01-14
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Seis professores	Sete professores	Cinco professores	Três professores
Atividades (interações)	Conversam sobre a prova de avaliação instituída pelo Ministério da Educação para docentes, dizendo que não é uma prova desta natureza que vai atestar a capacidade para ser professor e que se trata de uma forma de restringir o acesso à carreira. Comparam a situação salarial depois da intervenção da troika com a anterior, dizendo que estão a perder imenso dinheiro. Consideram que, com o congelamento de carreiras, perderam regalias e que não são recompensados pelo esforço emocional e físico que têm de fazer a atender a todas as exigências que lhes são feitas e a aguentar alunos cada vez mais indisciplinados e desinteressados pela escola. Repudiam o aumento do número de alunos por turma, que condiciona os tipos de trabalho pedagógico e didático que poderiam realizar, mas que sobretudo os desgasta pela necessidade de "controlar" o comportamento dos alunos. Referem que falta pouco para o	Conversam sobre a importância das interrupções letivas nesta profissão, que consideram fundamentais para recuperar forças e ganhar animo para enfrentar a indisciplina e falta de empenho dos alunos, bem como a situação confusa que se vive na escola pública devido às medidas de contenção orçamental. Dizem que é cada vez mais difícil enfrentar a situação porque o Ministério trata os professores como números e não como pessoas, grassando a ideia de que os professores têm muitas férias, ganham bem e pouco fazem. Dizem que o ensino é o reflexo de políticas desadequadas aplicadas por governos sucessivos desde o 25 de abril sem qualquer articulação e sequência. A prova de avaliação de docentes é disso exemplo, não contribuindo para dignificar os professores.	Conversam sobre a avaliação de desempenho, a propósito dos documentos de apoio enviados pelos coordenadores de departamento por e-mail. Referem a inutilidade desta avaliação, visto que as carreiras estão congeladas e, por outro lado, mostram que a avaliação por pares gera rivalidades e estraga os relacionamentos. Dizem que os cortes salariais obrigam os professores a reduzir os seus custos, tomando medidas como: trazer a marmita de casa e almoçar na sala de professores, fazer boleias, não ir de férias, tirar os filhos da universidade.	Conversam sobre o processo de eleição de Representantes para o Conselho Geral do Agrupamento: dos Encarregados de Educação, dos professores, dos funcionários, dos alunos e da autarquia. Referem que o modelo de gestão propícia atrasos na eleição dos Diretores se as pessoas responsáveis por ela não se entenderem, nomeadamente as associações de pais existentes antes da formação do Agrupamento. Referem saber de outros casos no país em que isso está a impedir de haver condições para a tomada de posse do Conselho Geral eleito e com isso o Agrupamento não terá Diretor, mas um Presidente de uma comissão administrativa provisória. Isto porque há uma luta pelo poder e bastante conflitualidade. Falam que o processo de Agrupamento alterou a vida na escola sede e que se nota

	fim do período e que embora ainda tenham muito trabalho pela frente, podem fazer uma pausa para retemperar forças no Natal.			um aumento da indisciplina e menos eficácia no controlo da situação pelos dirigentes e também mais dispersão na adoção de medidas, provavelmente devido à ocupação dos destes com as questões que enfrentam.
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.
Atos individuais	Um docente diz que se for obrigado a ir vigiar a prova de colegas se vai recusar. Outro professor diz que, com todos os cortes, é muito difícil cumprir os seus compromissos financeiros. Outro professor pondera ir tirar outro curso, que lhe permita o acesso a uma profissão mais valorizada.	Revelam a dificuldade em retomar as atividades, pois sabem que vão voltar a um ritmo de trabalho exaustivo, onde têm de exercer permanentemente o controlo do comportamento dos alunos para conseguirem as condições de trabalho mínimas com os mesmos nas aulas. Antecipam o desgaste que esta situação lhes causa, com base na experiência diária.	Combinam almoçar juntos na sala de professores.	Um professor refere que há turmas do profissional em que os alunos estão na escola porque são obrigados e se recusam a trabalhar, adotando uma atitude pouco empenhada e pouco consciente das exigências da vida em geral e do mercado de trabalho em particular.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre o acesso à carreira e os cortes orçamentais.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre o trabalho intensivo e desgastante que lhes é exigido e que não é valorizado pelos alunos e pelo Estado.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre o empobrecimento das pessoas e das dificuldades devido aos cortes salariais e ainda sobre a inutilidade da avaliação de desempenho.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre as consequências do processo de Agrupamento e sobre a atitude negativa dos alunos em relação ao trabalho escolar.

Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20 min. de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde	Intervalo de 20m de manhã/tarde
Objetivos que os atores tentam alcançar	Demonstrar repúdio pela prova de avaliação de docentes. Demonstrar repúdio pelos cortes orçamentais.	Mostrar preocupação com a evolução da escola pública, com as políticas educativas e com a imagem social dos professores. Manifestar que o tempo de aula é passado em parte a controlar o comportamento dos alunos.	Expressar a sua desaprovação sobre a continuação de uma avaliação de desempenho que exige envolvimento em muitas atividades além das aulas e que não tem consequências positivas.	Reconhecer as desvantagens do modelo de gestão. Reconhecer que unidades de gestão grandes têm impacto no controle da indisciplina, também porque os dirigentes estão mais ocupados com questões administrativas que os afastam das questões pedagógicas.
Emoções sentidas e expressas	Frustração e tristeza porque se sentem tratados pelo Ministério da Educação não como sujeitos com direitos, mas como alguém descartável que se deve contentar com o facto de ter um emprego. Falta de esperança face ao futuro da profissão e do ensino. Alívio pela proximidade do fim do período.	Apreensão devido ao trabalho que têm pela frente.	Sentimento de incapacidade para alterar o estado de coisas na educação.	Surpresa com o rumo das coisas no que se refere à tomada de posse do Conselho Geral e preocupação com as consequências para a eleição do Diretor.

Fonte: adaptado de Spradley,

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º17 DATA 30-01-14	OBSERVAÇÃO N.º18 DATA 5-02-14	OBSERVAÇÃO N.º19 DATA 13-02-14	OBSERVAÇÃO N.º20 DATA 19-02-14
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Seis professores	Sete professores	Cinco professores	Sete professores
Atividades (interações)	Conversam sobre a vida do professor que, face ao alargamento de funções, tem de se dedicar quase em exclusivo ao trabalho, em detrimento da família e da vida pessoal. Exige-se que saiba ensinar, que conheça a legislação, que aceite sem reivindicar tudo o que lhe pedem para fazer. Referem que o comportamento dos alunos nas salas de aula e nos corredores está a degradar-se bastante. Os alunos por vezes dizem asneiras sem se importarem com quem está presente. Os professores acham que não vale a pena continuarem a fazer participações, porque a burocracia impede os professores de exercerem a sua autoridade e pouco ou nada acontece aos alunos prevaricadores. Dizem que o Estatuto do Aluno dá todas as possibilidades ao aluno para se manter no sistema, pois mesmo que falte e ultrapasse os limites de faltas e esteja fora da escolaridade obrigatória, ainda pode fazer ARA e continuar até ao fim do ano a	Falam sobre a municipalização da Educação, dizendo que estão totalmente contra, porque consideram que isso vai gerar mais ingerências por parte do poder político nas escolas e prejudicar muito a escola pública, visto que essas pessoas não são profissionais da educação.	Conversam sobre a proximidade da interrupção de Carnaval e referem necessitar urgentemente destes dias para repor as energias e recuperar do cansaço intelectual e físico. No entanto, dizem levar muito trabalho para realizar em casa nestes dias, nomeadamente a correção de testes, sabendo que não vão ter a oportunidade de descansar minimamente. Dizem sentir uma enorme pressão no trabalho, pelo quantidade de tarefas a realizar, o que não lhes permite dedicarem algum tempo a si próprios. Sentem que estão a prejudicar as suas famílias, nomeadamente os próprios filhos, aos quais não conseguem apoiar, por exemplo, nos trabalhos de casa e no estudo, por falta de tempo.	Conversam sobre a interrupção do Carnaval e trocam impressões sobre como ocuparam o tempo, dizendo que devido ao trabalho que desenvolveram necessitavam de mais dois dias para repor as energias. Referem que necessitam de fazer ações de formação, embora não se sintam motivados porque as carreiras estão congeladas e não progridem há cerca de 10 anos. Falam sobre as ações existentes. Conversam sobre as visitas de estudo que se avizinham e dos contactos que já fizeram para preparar tudo antecipadamente, dos orçamentos e da recolha de dinheiro dos alunos. Sentem que esse trabalho de recolha do dinheiro devia ser das funcionárias da secretaria e não seu.

	perturbar os outros nas aulas, se for preciso. Muitos deles até se congratulam em ser suspensos e ir para casa, pois não lhes interessa a escola.			
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.
Atos individuais	Uma professora entrega a um Diretor de Turma uma participação de ocorrência por mau comportamento de um aluno. Outro professor alerta para a possibilidade de se fazer também uma repreensão registada no processo do aluno.	Um professor diz que a municipalização só vai contribuir para reforçar os interesses privados e abana a cabeça em jeito de desaprovação.	Uma professor fala sobre um estudo que leu acerca do *burnout* nos docentes. Explica que atualmente grande maioria dos docentes, ela própria incluída, se sente no limite da sua resistência física e psicológica, pois o volume de trabalho é imenso e é agravado pelas burocracias. Por um lado, os professores estão a desempenhar tarefas de caráter administrativo que lhes rouba tempo para preparar o ato de ensinar. Por outro, a pressão do Ministério de trabalhar para as estatísticas obriga-os quase a "fingir" que os alunos sabem o que lhes foi ensinado.	Dois professores combinam reunir para ajustar o programa da visita de estudo e da elaboração dos documentos que têm de ser enviados aos pais, dizendo que neste projeto da sua iniciativa não precisam senão da participação de mais dois colegas.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a indisciplina e má educação dos alunos na escola.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola quanto ao trabalho intensivo e desgastante que	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a degradação dos direitos profissionais.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a possibilidade de mudar de profissão.

		fazem.		
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.
Objetivos que os atores tentam alcançar	Expressar dificuldades e sofrimento por terem demasiadas funções. Expressar falta de autoridade perante os casos de indisciplina e mau comportamento dos alunos.	Mostrar repúdio pela possibilidade de entrega às Câmaras Municipais a gestão do pessoal docente e pela interferência nas escolas de pessoas não habilitadas para o ensino.	Expressar angústia e preocupação relacionada com as crescentes dificuldades associadas ao exercício da profissão. Expressar tristeza por não conseguirem apoiar os próprios filhos na vida escolar por passarem muito tempo na escola além do horário normal e por levarem muito trabalho para casa.	Colaborar para a realização das atividades do PAA. Partilhar informações sobre ações de formação de interesse.
Emoções sentidas e expressas	Sentimento de incapacidade para travar o mau comportamento dos alunos, por serem desautorizados pelo sistema.	Apreensão com a possibilidade de as Câmaras Municipais poderem vir a gerir os recursos humanos, incluindo professores.	Medo de não conseguirem manter a saúde para continuarem a exercer a profissão adequadamente no futuro. Tristeza associada à impossibilidade de prestarem mais apoio à família devido ao envolvimento intenso e intensivo no trabalho.	Comprometimento no cumprimento de atividades. Desmotivação no que respeita às ações de formação.

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	**OBSERVAÇÃO N.º21 DATA 27-02-14**	**OBSERVAÇÃO N.º22 DATA 12-03-14**	**OBSERVAÇÃO N.º23 DATA 20-03-14**	**OBSERVAÇÃO N.º24 DATA 26-03-14**
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Sete professores	Cinco professores	Sete professores	Dois professores (interrupção da Páscoa)
Atividades (interações)	Conversam sobre o teste de inglês *Key for Schools, dizendo que os diretores de turma tiveram de informar os pais por e-mail do prazo de inscrição no site do IAVE, terminado há dois ou três dias.* Dizem que para os alunos matriculados no 9.º ano o valor do pagamento do certificado é de 25,00 €, considerando o valor exagerado.	A propósito de uma notícia da televisão, conversam sobre o facto da Revisão do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo para colocar a oferta educativa privada ao mesmo nível da pública, contribuir para justificar avultadíssimas transferências do Orçamento do Estado para os colégios. Dizem que agora as escolas públicas todas equipadas e renovadas vão ficar com menos alunos e que os políticos estão a reforçar a iniciativa privada para minar a escola pública.	Conversam sobre a proximidade da interrupção da Páscoa e das inúmeras tarefas que ainda têm para fazer antes das reuniões de avaliação, nomeadamente entregar aos alunos os testes corrigidos e fazer a autoavaliação para no fim de semana pensarem nas notas dos alunos.	Conversam sobre as reuniões de avaliação que vão ter a seguir. Ambos concordam que o papel de diretor de turma é muito exigente e envolve muito trabalho extra na escola com alunos, pais e professores, o qual ultrapassa muitíssimo as duas horas previstas no horário para o exercício do cargo. Dizem que essas horas não chegam de todo para o desempenho do cargo e que deviam ter uma compensação monetária pela responsabilidade e tempo a mais despendido.
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.

Atos individuais	Uma professora esclarece que o teste é obrigatório para todos os alunos do 9.º ano e reveste-se de um carácter diagnóstico, tendo as escolas que enviar as listas dos alunos do 9.º ano que irão realizar o teste. Um professor diz que o Ministério da Educação através da celebração deste protocolo com a Cambridge, vai fazer com que os professores trabalhem para aquela entidade privada como se fossem seus funcionários e que isso deve ser rejeitado.	Uma professora diz que a autarquia investiu em centros escolares que agora estão vazios, enquanto as escolas agrupadas estão mais que cheias. Diz também que não faltam colégios privados.	Um professor refere que já esteve a lançar as propostas de notas das suas cinco turmas do ensino regular na plataforma, conforme exigido, e que isso lhe ocupou bastante tempo extra. Diz que antigamente bastava dar as notas na reunião, mas que agora com tem tudo de ser registado no sistema informático, tem de passar pelo *stress* de ter de apresentar as notas antecipadamente. Refere que o que gosta na escola é mesmo de estar na sua sala de aula com os alunos e não destas burocracias, pois aí pode fazer valer as suas qualificações.	Uma docente é diretora de turma e em azáfama revê a papelada para a reunião. Diz que já leva a ata preparada com as diferentes informações em cada ponto da ordem de trabalhos para os agilizar e não depender do secretário da reunião, reconhecendo que esse cargo nem sempre significa mais ajuda. Diz que após a reunião tem de entregar tudo certinho na direção e após isso tem de enviar as fichas de avaliação individualmente por carta aos pais, mas de preferência por e-mail para evitar custos com o envio de cartas de acordo com as instruções superiores.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola quanto ao uso das plataformas.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola quanto ao trabalho intensivo e desgastante que fazem.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a degradação dos direitos profissionais.	Esperam pela hora das reuniões de avaliação que vão ter. Evidenciam preocupação com o facto de correr tudo bem nas reuniões, evidenciando a sua vontade de contribuir para tal, de modo a não serem chamados à atenção por eventuais falhas e terem de repetir as reuniões.
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.

Objetivos que os atores tentam alcançar	Esclarecer os procedimentos e significado do teste *Key for Schools.*	Discordar do desinvestimento na escola pública por parte do Estado a favor do setor privado.	Desabafar sobre o trabalho acrescido que o uso das plataformas informáticas implica. Reforçar o gosto por estar na sala de aula com alunos e de aí fazer valer as suas qualificações.	Partilha de preocupações e de formas de proceder nas reuniões para maior eficácia e produtividade destas.
Emoções sentidas e expressas	Desconfiança relativamente aos protocolos do ME com entidades privadas.	Desencanto com a desvalorização da escola pública.	Cansaço causado pela exigência de registar as informações nas plataformas informáticas.	Preocupação com a responsabilidade do trabalho. Stress e cansaço devido às tarefas burocráticas.

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º25 DATA 3-04-14	OBSERVAÇÃO N.º26 DATA 23-04-14	OBSERVAÇÃO N.º27 DATA 30-04-14	OBSERVAÇÃO N.º28 DATA 8-05-14
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Oito professores	Cinco professores	Sete professores	Dois professores
Atividades (interações)	Conversam sobre as reuniões de avaliação do segundo período e que estão com muito trabalho. Dizem que na escola há uma grande preocupação com a avaliação dos alunos do ensino regular e com a preparação para testes e exames, porque a escola tem de ficar bem posicionada nos rankings, caso contrário parece que o trabalho não foi bem feito. Dizem que no ensino profissional não existe tanto esse problema, embora os alunos optem por essa via porque já sabem que é mais fácil fazer os módulos já que os critérios de avaliação dão mais peso a competências além dos conhecimentos.	Conversam sobre a interrupção da Páscoa, que dizem saber sempre muito bem, mas não ser suficiente para repor energias.	Conversam sobre o facto de os programas do ensino regular serem muito longos e que para os poderem cumprir não podem parar, gerando um tipo de ensino que não apela tanto ao envolvimento ativo dos alunos. Referem que as suas disciplinas dispõem de uma carga letiva menor do que era habitual e que o programa das mesmas não foi revisto e encurtado, o que obriga a alterar o tipo de atividades propostas.	Conversam sobre o regime de contratação de escola, como forma de contratação exclusiva das escolas TEIP e/ou com contrato de autonomia. Falam das implicações dos contratos de autonomia para a escolas e para os docentes, dizendo que esta é difícil de implementar sem haver recursos humanos suficientes.
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.
Atos individuais	Uma professora diz que tem saudades do tempo em que era possível realizar mais projetos interessantes que envolvessem os alunos, pois agora não há tempo para isso. Diz que no ensino profissional ainda é pior neste	Uma professora diz que vive num ritmo tão acelerado que a interrupção da Páscoa não chegou para nada a nível de descanso. Refere estar exausta porque se desloca todos os dias para casa, que fica a mais de	Um professor comenta que desde 2012 as escolas com contrato de autonomia podem fazer uma gestão flexível dos currículos e das cargas letivas de cada disciplina, o que faz com que certas disciplinas	Um professor diz que o regime de contratação da BCE é arbitrário e discricionário e que só gera confusões e dificuldades aos professores que querem ter o seu posto de trabalho e

	aspeto, pois os alunos têm uma carga horária enorme que os ocupa o tempo todo com aulas.	120 Km da escola, mas que prefere ir e vir para ao menos estar com a família.	saiam a perder, embora saiba de escolas onde isso não ocorre porque depende muito do projeto educativo.	também aos diretores, que têm de perder imenso tempo com este processo. Defende que a contratação deve ser pela graduação profissional e a nível nacional. Outro professor diz que não sabe nada sobre a BCE.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a avaliação dos alunos em dois tipos de ensino presentes na escola.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre o cansaço e sobre o estar colocado longe de casa.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola e o impacto no processo de ensino-aprendizagem.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola e sobre a contratação de escola.
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.
Objetivos que os atores tentam alcançar	Mostrar a importância de a escola ficar bem posicionada nos rankings. Lamentar não haver mais tempo para envolver os alunos em projetos, para atividades de lazer e para atualização profissional.	Expressar o desgaste resultante da exigência e das dificuldades da profissão.	Mostrar a dificuldade em cumprir os programas em especial nas disciplinas sujeitas a redução de carga horária, como as de humanidades.	Tentar compreender as implicações do contrato de autonomia para a escola e para os docentes. Repudiar a BCE.
Emoções sentidas e expressas	Pressão com a preparação dos alunos para exame. Desânimo por não haver tempo para mais projetos com os alunos.	Desgaste devido ao trabalho e à distância percorrida para trabalhar.	Preocupação e stress com o cumprimento dos programas.	Desconfiança em relação aos contratos de autonomia e à BCE.

DIMENSÕES CHAVE DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO N.º29 DATA 14-05-14	OBSERVAÇÃO N.º30 DATA 22-05-14	OBSERVAÇÃO N.º31 DATA 28-05-14	OBSERVAÇÃO N.º32 DATA 04-06-14
Espaço físico (local)	Sala de professores	Idem	Idem	Idem
Atores envolvidos	Oito professores	Cinco professores	Sete professores	Oito professores
Atividades (interações)	Conversam sobre os exames nacionais do quarto e sexto ano que ocorrem a par das atividades letivas nos outros ciclos. Dizem que irão ter uma reunião geral para preparar as vigilâncias e que isso é mais um fator burocrático a associar a tantos outros. Referem que apesar de darem aulas ao secundário irão ser escalados para este trabalho, que lhes irá agravar as condições de preparação das atividades letivas.	Conversam sobre o mau comportamento dos alunos nas aulas, dizendo que se o estado atual de coisas não mudar irão ter muita dificuldade em chegar à idade da reforma nesta profissão. Consideram que o atual modelo de ensino está esgotado e que é necessário criar formas novas de conduzir o processo de ensino aprendizagem.	Dizem que o governo e o Estado não respeitam o ECD e querem acabar com ele para retirar privilégios que afinal não são privilégios. Dizem que o aumento de horas de trabalho para todos os professores, acabando com as reduções letivas sem atender à idade só pode vir da parte de quem nunca deu aulas.	Conversam sobre o fim das atividades letivas do secundário para os anos com exames nacionais, dizendo que têm muito trabalho com a avaliação dos alunos e preparação das reuniões, bem como com algumas aulas suplementares que irão dar aos alunos para reforçar conteúdos para os exames, dadas a par das vigilâncias.
Objetos físicos presentes	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.	Idem. Objetos pessoais dos professores.
Atos individuais	Um professor refere que a escola vive demais para os resultados, a avaliação dos alunos e para os exames, facto que desvia a atenção da formação integral dos alunos e os incita à competição. Outro diz concordar com os exames.	Uma professora diz que um aluno se recusou a sair da sala face à sua ordem de expulsão, respondendo mal e sem respeito. Um professor diz que as direções das escolas estão condicionadas pelo ME para apresentar resultados e são controladas por plataformas, pelo que ficam distantes destes problemas reais, deixando os	Um professor diz que no ensino secundário as antigas 20 horas letivas já não permitiam tempo para preparar as aulas, quanto mais 22 horas acrescidas de mais 3 ou 4 horas não letivas. Isto está de acordo com a ideia de que o professor é o individuo que entre outras coisas dá aulas na escola.	Uma professora diz que se sente exausta porque nesta fase do ano tem de finalizar muitas tarefas, além de ter reuniões para tudo e mais alguma coisa. E diz que ainda bem que o ano está no fim. Um professor diz que ainda tem muitas aulas pela frente que se estendem até julho no ensino profissional em simultâneo com as vigilâncias

		professores quase sozinhos. Refere que as coadjuvâncias e tutorias poderiam ajudar. A colega discorda da primeira solução.		de exames. Diz ainda que tem de preparar o relatório de avaliação de desempenho, apesar disso não fazer sentido devido ao congelamento das progressões na carreira e só fomentar competição. Diz que nem vale a pena falar disso.
Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a avaliação dos alunos em dois tipos de ensino presentes na escola.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre o cansaço e sobre o estar colocado longe de casa.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola e o impacto no processo de ensino-aprendizagem.	Esperam pela próxima aula. Aproveitam para descansar, comer e vão trocando impressões sobre a organização da escola e sobre a contratação de escola.
Tempo (sequência que tem lugar)	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.	Intervalo de 20m de manhã/tarde.
Objetivos que os atores tentam alcançar	Mostrar que os exames em todos os ciclos desvirtuam outras dimensões da escola e agravam as condições de trabalho dos docentes. Mostrar que os exames fazem sentido.	Preocupação com o facto de os professores sentirem que estão cada vez mais desautorizados e isto tende a ser cada vez pior, deixando dúvidas sobre se vão aguentar no futuro o ritmo. Apresentar soluções para a indisciplina. Expressar a necessidade de um novo modelo de ensino.	Repudiar a tentativa do ME alterar profundamente ou mesmo acabar com o ECD.	Evidenciar o cansaço acumulado ao longo do ano, em resultado da realização de múltiplas tarefas (ex: reuniões diversas) além de dar aulas e por terem aulas até quase às férias. Repudiar a atual avaliação de desempenho e evitar as tensões inerentes.
Emoções sentidas e expressas	Cansaço pelo envolvimento em atividades burocráticas.	Desencanto com a profissão. Desejo de surgimento um novo modelo de ensino.	Desencanto com a desvalorização da profissão pelo ME.	Cansaço e desgaste com as exigências da profissão.

Fonte: elaboração própria

ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES

Blocos temáticos	Objetivos geral/específicos	Questões/Tópicos	Indicadores de orientação/condução da entrevista
Legitimação da entrevista.	- Pedir autorização para gravar a entrevista. - Garantir o sigilo e a confidencialidade da entrevista. -Explicar o objetivo geral da investigação.	-Permite que a entrevista seja gravada? -Identidade sigilosa/anonimato. -Informações confidenciais. -Objetivo da investigação.	
Ser professor hoje. Identidade profissional Representações sociais sobre o papel do professor.	-Conhecer a opinião dos professores sobre as características da profissão docente relacionadas com a identidade profissional. -Recolher informações sobre as representações sociais do papel do professor.	-Idade? Situação profissional? Habilitações? Há quantos anos leciona? Grupo de docência? -Porque escolheu a profissão de professor? -Como é ser professor hoje? -Qual é a função do professor hoje? -Como caracterizaria a evolução da profissão docente desde início da sua atividade? -Atendendo à sua experiência profissional e à situação atual, se pudesse mudava de profissão? - Diga motivos de satisfação/insatisfação com a vida profissional.	Conceitos: -Percurso biográfico -docência como vocação/escolha casual -experiência profissional -identidade profissional -representações sociais, imagem social e evolução de profissão: noções e práticas base do conhecimento das coisas e da orientação da ação. - motivos de satisfação/ insatisfação profissional
Mudanças introduzidas no sistema educativo e na escola pública que mais preocupam os docentes. Consentimentos e resistências dos	-Saber quais as mudanças introduzidas no sistema educativo e na escola pública que mais preocupam os docentes. Identificar os consentimentos e	-Quais as mudanças introduzidas no sistema educativo e na escola pública nas últimas décadas que mais o (a) preocupam? Porquê? -Quais são as mudanças ocorridas no sistema educativo e na escola pública nas últimas décadas com as quais concorda ou aceita? Porquê? -E quais são aquelas com as quais discorda ou rejeita?	Conceitos: -mudanças nas políticas e práticas educativas e no sistema educativo: → escola para todos/democratização do ensino; → currículos escolares; → relação escola/familia; → avanço do ensino profissional; → inclusão de alunos com NEE; → administração e gestão escolar; → mega-agrupamentos; → reformulação da rede escolar; → autonomia das escolas;

professores dos diferentes grupos disciplinares face às mudanças do sistema educativo e da escola pública.	resistências dos professores dos diferentes grupos disciplinares face às mudanças do sistema educativo e da escola pública.	Porquê? -As mudanças afetam do mesmo modo todos os docentes independentemente do tempo de serviço/experiência profissional? -Como descreveria a situação da escola pública em Portugal nas últimas décadas? -A escola de hoje é diferente da escola de quando iniciou a sua atividade? -Qual é a função da escola hoje?	→ municipalização da escolas; → uso de novas tecnologias/plataformas informáticas; → *rankings* escolares; → escolaridade obrigatória; →medidas de contenção orçamental: menos recursos humanos, aumento do horário de trabalho, restrição das reduções letivas por idade, redução de salários, mais alunos por turma, trabalho precário, horários zero; → avaliação de desempenho; → mobilidade especial; → formação contínua; → acesso à carreira; → programa de rescisões; → desinvestimento na escola pública. -Organização escolar e cultura de escola -mudanças e lógicas de ação -consentimentos e resistências
O impacto das mudanças do sistema educativo e da organização escolar na atividade/trabalho docente.	-Conhecer o grau de influência da agenda educativa global, do sistema educativo e da organização escolar na atividade/trabalho docente.	- Como descreveria o trabalho dos docentes na escola atualmente? Dê exemplos. -O que mais pesa nesse trabalho? -As condições de trabalho são boas? -Como se sente face ao trabalho? -O que une e o que separa os professores?	Conceitos: - trabalho docente: alargamento de funções, sobrecarga burocrática, intensificação do trabalho sofrimento, *burnout* -organização escolar e cultura organizacional escolar (formas de trabalhar/práticas, rotinas)

Consequências das mudanças sobre o trabalho dos docentes, as suas interações sociais na escola e a identidade.	-Saber as consequências das mudanças sobre o trabalho dos docentes, as suas interações sociais na escola e a identidade. -Conhecer o grau de influência da agenda educativa global, do sistema educativo e da organização escolar na atividade docente, nas interações e na identidade dos docentes.	- A escola dá autonomia e liberdade aos docentes nas suas ações e práticas? E o sistema educativo? -Considera que as mudanças do SE afetam as interações/relacionamentos dos docentes com os outros atores escolares? De que modo? - Com que atores escolares enfrenta mais problemas a nível de relacionamento? -Considera que as mudanças afetam a identidade dos docentes? De que modo? -Influência das mudanças no seu projeto de vida? -Influência das mudanças nos direitos do professor e no reconhecimento social? -Costuma reivindicar os seus direitos?	Conceitos: -Regulação da educação e lógicas de ação: burocracia e autonomia; poder e negociação -interações sociais -agenda educativa global -sistema educativo -organização escolar Conceitos: -identidade dos docentes -projeto de vida -direitos -reivindicação
Conhecimento das causas das mudanças do sistema educativo, originadas pelas políticas educativas neoliberais. .	-Analisar o conhecimento que os professores têm sobre as causas das mudanças do sistema educativo, originadas pelas políticas educativas neoliberais. -Conhecer o grau de influência da agenda educativa global, do sistema educativo e da organização escolar na atividade docente, nas interações e na identidade dos docentes.	-Sabe o porquê das mudanças introduzidas no sistema educativo português nas últimas décadas? Terá a ver com pressões internacionais? -A alteração das políticas educativas tem sido benéfica para o sistema educativo? E para a escola pública? E para os professores? -O que acha que deveria mudar nas políticas educativas para se manter nesta profissão com gosto?	Conceitos: -globalização -agenda de educação globalmente estruturada -sistema educativo -organização escolar -ações, práticas e interações

Fonte: elaboração própria

ANEXO IV

MAPA SITUACIONAL DE PROCESSAMENTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO

Quadro 1

MAPA SITUACIONAL DE CATEGORIAS A PARTIR DE DADOS OBSERVADOS

Categorias e subcategorias observadas na situação de pesquisa		TEMAS DE ANÁLISE	
		Conceitos específicos	Conceitos estruturais
Elementos espaciais e temporais	Espaço físico (local, data)		
	Tempo (sequência que tem lugar)		
Elementos não humanos	Objetos físicos presentes		
Elementos humanos	Atores envolvidos		
	Acontecimentos (conjunto de atividades relacionadas levadas a cabo)		
	Emoções sentidas e expressas		
Elementos discursivos dos indivíduos e dos atores coletivos	Atos individuais		
	Atividades coletivas (interações) Atores coletivos		
Elementos políticos, socioculturais e temas gerais	Objetivos que os atores tentam alcançar		

Fonte: Elaboração própria

ANEXO V

MAPA DE CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Entrevista ao Sujeito	Data	Duração	Situação Profissional	Idade	Nome Fictício	Anos serviço	Grupo de recrutamento	Género
1	14-5-14	45m	QE	45	Aurora	23	História	F
2	16-5-14	50m	QE	53	Amélia	29	Biologia	F
3	19-5-14	40m	QE	54	Cremilde	30	Filosofia	F
4	20-5-14	1h 5m	Contrato	30	Vilma	16	Português	F
5	23-05-14	1h 15m	QE	57	Piedade	34	História	F
6	26-05-14	47m	QE	53	Domitila	28	Geografia	F
7	26-05-14	50m	Contrato	30	Eva	12	Espanhol	F
8	27-05-14	1h2m	QE	46	Dora	20	Informática	F
9	30-5-14	1h5m	QE	45	Clara	22	Português	F
10	30-05-10	60m	QE	62	Florival	37	Economia	M
11	2-6-14	1H7m	QE	52	Irlandina	27	Física	F
12	3-06-14	53m	QE	45	Assunção	23	Biologia	F

13	4-6-14	50m	QE	37	Gisela	14	Espanhol	F
14	4-6-14	55m	QE	45	Dinarte	23	Filosofia	M
15	4-6-14	53m	Contrato	34	Érica	10	Geografia	F
16	6-6-14	56m	QE	54	Laurentina	30	Inglês	F
17	11-6-14	53m	Contrato	29	Bernardo	4	Ed. Física	M
18	12-6-14	57m	QE	56	Alda	35	Português	F
19	13-06-14	1h 8m	QE	42	Joel	19	Ed. Física	M
20	17-6-14	1h	QE	54	Margarete	30	Matemática	F
21	26-06-14	1h20m	Contrato	41	Gabriela	12	Informática	F
22	27-06-14	53m	Contrato	31	Eliana	5	Técnicos especializados	F
23	3-7-14	1h3m	QE	50	Alzira	26	Economia	F
24	21-7-14	1h16m	QE	43	Josélia	19	Matemática	F
25	22-7-214	1h12m	QE	47	Lorena	25	Inglês	F

ANEXO VI

MAPA SITUACIONAL DE CATEGORIAS A PARTIR DAS ENTREVISTAS

QUADRO 2
MAPA SITUACIONAL DE CATEGORIAS A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Contextos	Categorias	Subcategorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25
Micro contexto	O Eu profissional e representações sociais	História de carreira (situação socioprofissional, insatisfação/mudança de profissão)	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	
		O eu profissional (desconfiança)	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	
		Perceção do estado da profissão (funcionarização)	x			x	x	x	x		x		x	X	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	O Eu pessoal/profissional e a crise de identidade	Mal-estar e sofrimento		x		x	x	x	x			x			x	x	x	x	x	x			x				
		Desvalorização, precariedade, vulnerabilidade	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
		Ausência de reconhecimento	x	x				x	x	x	x			x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	
		Perda de direitos/lutas sindicais	x	x		x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x		x		x		x	x	
Meso contexto	A situação da escola pública e as exigências do trabalho docente	Impactos do modelo empresarial : intensificação, sobrecarga, burocracia, público vs.privado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	Interações sociais na escola	Relação professor/aluno: a Indisciplina	x	x			x		x		x			x				x	x			x	x				x
		Ausência de convívio entre pares	x		x	x	x		x			x			x				x		x	x			x	x	x
	Lógicas de ação e culturas escolares	Responsabilização burocrática e falta de autonomia	x				x	x			x	x	x	x	x	x	x					x	x				
		Poder e negociação												x		x	x					x		x		x	
		Desunião e rivalidades		x	x	x	x	x	x		x		x			x		x	x		x	x	x	x	x	x	
Macro contexto	Mudanças educativas	Organizacionais e curriculares	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	
	Agenda educativa global	Políticas nacionais e internacionais	x				x	x	x		x	x	x		x	x	x	x			x		x	x	x	x	