

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



A situação profissional do profesorado em Portugal : análise às transições mais recentes (2007-2015)

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Marco Jorge António Corriente Rosa

Fecha de lectura: 19 de enero de 2016

Bajo la dirección del doctor:

Manuel Reyes Santana

Huelva, 2016



**Tese de Doutoramento
Tesis Doctoral**



**Universidad
de Huelva**

**A Situação Profissional do Professorado em
Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)**

**La Situación Profesional del Profesorado en
Portugal
Análisis a las transiciones más recientes
(2007-2015)**

Marco Jorge António Corriente Rosa

Director: Manuel Reyes Santana

**Huelva
2015**

**Tese de Doutoramento
Tesis Doctoral**



**Universidad
de Huelva**

**A Situação
Profissional do
Professorado em
Portugal**

**Análise às transições mais recentes
(2007-2015)**

**La Situación
Profesional del
Professorado en
Portugal**

Análisis a las transiciones más recientes

Marco Jorge António Corriente Rosa

**Universidad de Huelva
Departamento de Educación**

*As minhas primeiras palavras
vão para os meus filhos,
Rodrigo e Rafael. São palavras
de esperança, de confiança e de
ânimo para (todos juntos)
lutarmos e construirmos um
mundo melhor!*

*Ao Professor Rosa e à Professora
Fernanda, a quem tenho o
privilégio de poder chamar de
pai e mãe, pelo exemplo de
professores que lutaram e
resistiram em nome de uma
profissão digna, fiéis aos valores
da democracia e da liberdade,
nunca se vergando nem
ajoelhando perante aqueles que
quiseram fazer deste País a sua
coutada e da Escola Pública o seu
feudo!*

*À Carla, uma palavra de amor e
gratidão, pois soube e escolheu
estar presente, ser companheira
e amiga, mesmo quando não
era fácil.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem gente cá dentro...

Chegado este momento, torna-se difícil enumerar as muitas pessoas a quem quero, de forma sincera, expressar a minha gratidão pelo contributo dado, pois possibilitaram aqui chegar... Só me resta deixar um espaço aberto de profunda gratidão e afeto a todos/as aqueles/as que, de uma forma ou de outra, permitiram materializar este trabalho.

Ao Manuel Reyes, pela sua presença, pela sua disponibilidade e pelas orientações sábias e experientes que foram fundamentais para chegar a bom porto. Jamais esquecerei.

Aos meus colegas de profissão, que com boa vontade me foram dando o seu contributo, nas entrevistas, nos grupos de discussão e nas conversas informais e de ocasião, fundamentais para as opções e o rumo que se foi definindo.

Ao meu amigo e colega Reinaldo Barros, pela partilha nas reflexões e pela sua generosidade, quer com aspetos práticos, quer com a expressão da sua arte e da sua criatividade para exprimir aquilo que não cabe nas palavras. Um abraço.

À Nádía Garcia e à Teresa Barão, pela ajuda inestimável nas traduções para Inglês e para espanhol. Um beijinho.

Ao Mário Nogueira (FENPROF), ao João Dias da Silva (FNE) e à Professora Maria de Lurdes Rodrigues (ex-Ministara da Educação), por aceitarem participar e pelo contributo importante que deram enquanto protagonistas políticos e sociais. O meu agradecimento.

Aos meus e às minhas camaradas e amigos/as do SPZS, com quem partilhei momentos importantes da minha vida nestes últimos anos. Aquele abraço apertado.

RESUMO

O tema deste trabalho centra-se na situação profissional do professorado em Portugal e gira em torno da análise às transições mais recentes e nos seus impactos sobre os docentes, designadamente o processo de revisão do Estatuto da Carreira Docente e a abordagem à crise económica e financeira. O espectro temporal situa-se entre os anos de 2007 e 2015. Este estudo desenvolveu-se com docentes do Sistema de Ensino Público português e pretendeu conhecer e compreender os impactos que as alterações introduzidas produziram na identidade docente, através de uma estratégia de investigação qualitativa. As principais evidências sugerem que os docentes, protagonistas deste estudo, evidenciam fortes indícios de insatisfação e desencanto, considerando que os cortes orçamentais se materializaram em medidas que vieram descaracterizar o seu trabalho, precarizá-lo e introduzir mecanismos de controlo que se refletem num decréscimo generalizado da qualidade da sua intervenção.

Palavras-chave: professorado, mudança, crise, insatisfação

RESUMEN

La temática de este trabajo se centra en la situación del profesorado en Portugal y se basa en el análisis de las transiciones más recientes y en sus impactos sobre los docentes, a saber el proceso de revisión del Estatuto de la Carrera Docente y el abordaje a la crisis económica y financiera. El espectro temporal se sitúa entre los años de 2007 y 2015. Este estudio se desarrolló con docentes del Sistema de Enseñanza Pública Portugués y ha pretendido conocer y comprender los impactos que las alteraciones introducidas han producido en la identidad de los docentes, a través de una estrategia de investigación cualitativa. Las principales evidencias sugieren que los docentes, protagonistas de este estudio, evidencian fuertes indicios de insatisfacción y desencanto, considerándose que los recortes se materializaron en medidas que han transfigurado su trabajo, lo precarizaron y han introducido mecanismos de control que tienen reflejos en la disminución generalizada de la calidad de su intervención.

Palabras clave: profesorado, cambio, crisis, insatisfacción

ABSTRACT

This work focuses on the professional status of teachers in Portugal and concentrates on the analysis of the latest transitions and their impact on teachers, namely the Teachers Status Career review process and the approach to the economic and financial crisis. The time range is between the years 2007 and 2015. This study was developed with teachers of the Portuguese Public Education System and aims to find out and understand the impacts that these changes produced in the teaching identity, through a qualitative research strategy. Evidences suggest that teachers, protagonists of this study, show strong indications of dissatisfaction and disappointment, mainly because of budget cuts and measures that disfigured teacher's role and work, making it unstable and introducing control mechanisms which have reflected in a general decrease of the quality of their intervention.

Keywords: teachers, change, crisis, dissatisfaction

ÍNDICE GERAL

	Pág
Dedicatória	i
Agradecimentos	iii
Resumo/Resumen/Abstract	v
Índice Geral	vii
Índice de Quadros	xi
Índice de Gráficos	xii
Índice de Figuras	xiii
Abreviaturas e Siglas	xiv

1ª Parte

Aspetos Introdutórios

	Pág
Capítulo I – Aspetos Introdutórios	
Introdução	3
1. Origem e antecedentes da investigação	7
2. Justificação da Investigação	8
3. Objetivos e perguntas de investigação	8
3.1. Objetivos Gerais	8
3.2. Objetivos Específicos	9
3.3. Perguntas de investigação	10

2ª Parte

Enquadramento Conceptual e Contextual

	Pág
Capítulo II – Enquadramento Conceptual	
1. Carreira docente - O passado e os desafios do futuro	15
1.1. A construção social e histórica da profissão docente	15
1.1.1. Particularidades da profissão docente	18
1.1.2. Socialização e identidade profissional - contributos da sociologia francesa	21

1.1.3. Abordagens sobre a fabricação de identidades na docência	24
1.1.4. Abordagens sobre as condições de trabalho e a saúde do professorado	27
1.1.5. Profissionalização e cultura docente	31
1.2. Os desafios do futuro	34
2. Desenvolvimento profissional e construção da identidade na docência .	45
2.1. Desenvolvimento profissional docente	45
2.2. Construção da identidade na profissão docente	52
2.2.1. Contributos para o conceito de identidade	52
2.2.2. Identidade profissional na docência	57
2.2.3. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente ...	64
2.2.3.1. Profissionalidade clássica	66
2.2.3.2. Profissionalidade como trabalho flexível	67
2.2.3.3. Profissionalidade como trabalho prático	68
2.2.3.4. Profissionalidade como trabalho extensivo	69
2.2.3.5. Profissionalidade como trabalho complexo	72
2.2.3.6. Profissionalidade pós-moderna	73
2.2.4. Identidade de classe	74
3. Trabalho alienado e proletarização na profissão docente	78
3.1. Trabalho e trabalho alienado	78
3.2. Alienação e trabalho docente	81
3.3. Proletarização da profissão docente	87

Capítulo III – Enquadramento Contextual

1. O Estatuto da Carreira Docente em Portugal	99
1.1. O processo de revisão do Estatuto da Carreira Docente.....	100
1.2. Resposta do movimento sindical	108
1.3. As conquistas decorrentes do processo de contestação e luta	124
1.3.1. Memorando de entendimento	124
1.3.2. Acordo de princípios sobre carreira	128
2. O programa de assistência externa a Portugal	133
2.1. Enquadramento geral	133
2.2. Os cortes orçamentais na educação	137
2.3. Operacionalização das medidas	144
2.3.1. Os cortes no salário	144
2.3.2. A reorganização da rede escolar	145
2.3.3. Reorganização da estrutura curricular	148
2.3.4. Aumento do número de alunos por turma	151
2.4. Implicações na profissão docente	152

3ª Parte

Processo de Investigação

Capítulo IV – Metodologia	Pág
1. Opções metodológicas	157
1.1. Natureza do Estudo	157
1.2. Estudo de caso	163
1.3. Os construtos <i>Ético</i> e <i>Émico</i> no contexto do estudo.....	166
2. Procedimentos metodológicos	170
2.1. Recolha de materiais empíricos	170
2.1.1. Análise de documentos	171
2.1.2. Entrevista	171
2.1.2.1. Entrevista semi-restruturada	173
2.1.2.1.1. Preparação das entrevistas	175
2.1.2.1.2. Realização das entrevistas	181
2.1.3. Grupos de discussão	185
2.1.3.1. Preparação das sessões	188
2.1.3.2. Realização das sessões	189
2.2. Tratamento dos dados	190
2.2.1. Tratamento dos dados das entrevistas e dos grupos de discussão....	190

Capítulo V – Resultados da Investigação (I)

Perspetivas multifocais sobre a revisão do ECD

1. Caracterização socioprofissional dos participantes	199
1.1. Docentes	199
1.1.1. Género, idade, tempo de serviço, vínculo laboral e grupo de recrutamento	199
1.2. Líders das Organizações Sindicais	202
1.2.1. Secretário Geral da FENPROF	202
1.2.2. Secretário Geral da FNE	203
1.3. Ministra da Educação do XVII Governo	203
2. Conhecimento dos docentes acerca da estrutura da acreira	204
2.1. Análise do discurso do professorado	204
3. Opiniões gerais acerca da carreira profissional docente	206
3.1. Análise do discurso do professorado	206
3.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	209
3.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo	211
4. Opiniões sobre a carreira profissional com categorias	213
4.1. Análise do discurso do professorado	213

4.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	216
4.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo	217
5. O processo de transição para uma carreira horizontal	218
5.1. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	219
5.2. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo	221
6. Condições sociais e políticas para a mudança	222
6.1. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo	223
7. Satisfação profissional	225
7.1. Análise do discurso do professorado	225
7.1.1. Aspectos mais valorizados	225
7.1.2. Aspectos menos valorizados	228
7.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	231
7.2.1. Aspectos mais valorizados	231
7.2.2. Aspectos menos valorizados	232
8. Aspectos relacionais e cooperativos no trabalho docente	236
8.1. Análise do discurso do professorado	236
8.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	239
8.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo	240
9. Condições para o desenvolvimento profissional docente	241
9.1. Análise do discurso do professorado	242
9.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	245
10. Opiniões sobre as razões de revisão do ECD	247
10.1. Análise do discurso do professorado	248
10.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	249
10.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo	252
11. Relação do professorado com as posições assumidas pelas Organizações Sindicais	254
11.1. Análise do discurso do professorado	254
11.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais	257

Capítulo VI – Resultados da Investigação (II)

Narrativas de crise – A crise e os seus impactos na profissão docente

1. Análise das entrevistas	261
1.1. Caracterização socioprofissional dos participantes	261
1.1.1. Género, idade, tempo de serviço, vínculo laboral e grupo de recrutamento	261
1.2. Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação	263
1.2.1. Alternativas de âmbito geral sugeridas	267
1.3. Impactos na dimensão profissional	271
1.4. Impactos na dimensão pessoal	275
1.5. Alteração nas condições de trabalho	279
1.6. Implicações emocionais na forma como vive a profissão	284
1.6.1. Eventuais intenções de abandonar a profissão	288
2. Análise dos grupos de discussão	292
2.1. Caracterização socioprofissional dos participantes	292
2.1.1. Género, idade, tempo de serviço, vínculo laboral e grupo de	

recrutamento	292
2.2. Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação	294
2.2.1. Alternativas de âmbito geral sugeridas	297
2.3. Impactos na dimensão profissional	299
2.4. Impactos na dimensão pessoal	304
2.5. Alteração nas condições de trabalho	306
2.6. Implicações emocionais na forma como vive a profissão	308
2.6.1. Eventuais intenções de abandonar a profissão	312
3. Resumo das tendências de resposta das entrevistas e dos grupos de discussão agrupadas por categorias	313
Conclusões	317
1. Conclusões gerais	317
2. Conclusões face aos objetivos.....	320
3. Recomendações	328
4. Caminhos para futuras investigações	332
Referências Bibliográficas	333

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág
QuadroII.1: Conceito de desenvolvimento profissional.....	47
Quadro III.1: Revisão do ECD - pontos de discórdia	107
Quadro III.2: Comparação entre as duas versões de revisão do ECD	130
Quadro IV.1: Diferenças entre a abordagem émica e ética	169
Quadro IV.2: Quadro resumo das categorias analisadas por participantes.	193
Quadro IV.3: Sistema de categorização - Professorado (Entrevista 1)	193
Quadro IV.4: Sistema de categorização - Líderes Sindicais	194
Quadro IV.5: Sistema de categorização - Ministra da Educação do XVII Governo	194
Quadro IV.6: Sistema de categorização	195
Quadro IV.7: Sistema de categorização	195
Quadro V.1: Caracterização socioprofissional dos participantes	199
Quadro V.2: Conhecimento da estrutura da carreira profissional docente.	206
Quadro V.3: Opiniões gerais sobre a carreira (professorado)	209
Quadro V.4: Opiniões gerais sobre a carreira (dirigentes sindicais)	210
QuadroV.5: Opiniões gerais sobre a carreira com categorias (professorado)	216
Quadro V.6 Opiniões sobre a carreira com categorias (dirigentes sindicais)	217
Quadro V.7: Aspetos mais valorizados (professorado)	227
Quadro V.8: Aspetos menos valorizados (professorado)	230
Quadro V.9: Causas da deterioração dos aspetos relacionais e	

cooperativos no trabalho docente	238
Quadro V.10: Condicionantes para o desenvolvimento profissional docente	245
Quadro V.11: Propostas para a melhoria de condições para o desenvolvimento profissional docente	247
Quadro V.12: Opinião sobre as razões para alteração do ECD	249
Quadro V.13: Argumentação sobre as razões de contenção orçamental associadas à alteração do ECD	250
Quadro V.14: Concordância com as posições assumidas pelos sindicatos .	256
Quadro V.15: Identificação entre o professorado e as posições sindicais na opinião dos líderes das Federações	257
Quadro VI.1: Caracterização socioprofissional dos participantes	261
Quadro VI.2: Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais	267
Quadro VI.3: Alternativas de âmbito geral sugeridas	271
Quadro VI.4: Alterações na dimensão profissional	275
Quadro VI.5: Impactos na dimensão pessoal	279
Quadro VI.6: Alterações das condições de trabalho	283
Quadro VI.7: Implicações emocionais na forma como vive a profissão	287
Quadro VI.8: Eventuais intenções de abandonar a profissão	291
Quadro VI.9: Caracterização socioprofissional dos participantes	292
Quadro VI.10: Resumo das tendências de resposta por categoria	313

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág
Gráfico III.1: Execução orçamental em % do PIB	137
Gráfico III.2: Variação do número de docentes no Sistema Educativo Público em Portugal	140
Gráfico III.3: Variação do número de alunos no Sistema Educativo Público em Portugal	141
Gráfico III.4: Evolução da natalidade em Portugal	143
Gráfico V.1: Idade/tempo de serviço	201
Gráfico V.2: Vínculo laboral	202
Gráfico VI.1: Idade/tempo de serviço	262
Gráfico VI.2: Vínculo laboral	263
Gráfico VI.3: Idade/tempo de serviço	293

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág
Figura III.1: Propaganda sindical	104
Figura III.2: Cartas da marcha da indignação	111
Figura III.3: Fotos da marcha da indignação	112
Figura III.4: Cartaz da manifestação nacional - 8 de novembro	117
Figura III.5: Posição de Nuno Crato relativamente ao desemprego docente	142
Figura V.1: Posições do professorado relativas à carreira com categorias ...	214

Abreviaturas e Siglas

- 1ºCEB - 1º ciclo do ensino básico
- 2ªCEB - 2º ciclo do ensino básico
- 3ºCEB - 3º ciclo do ensino básico
- CDS/PP - Partido Popular
- CGTP - Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DR - Diário da República
- FENPROF - Federação Nacional dos Professores
- FNE - Federação Nacional da Educação
- INE - Instituto Nacional de Estatística
- ME - Ministério da Educação
- MEC - Ministério da Educação e Ciência
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCS - Órgãos de Comunicação Social
- OE - Orçamento de Estado
- PCP - Partido comunista Português
- PIB - Produto Interno Bruto
- PPP's - Parcerias público-privadas
- PS - Partido Socialista
- PSD - Partido Social Democrata
- Sec - Ensino secundário
- SPZS - Sindicato dos Professores da Zona Sul
- Troika - Grupo negociador representado pela União Europeia, Banco central Europeu e Fundo Monetário Internacional
- UGT - União Geral dos Trabalhadores

CAPÍTULO I

Aspetos Introdutórios

Introdução

No estudo que nos propomos realizar procurar-se-á definir, além dos objetivos, da natureza e da estrutura da investigação, os principais fundamentos no qual assenta, bem como o procedimento metodológico que subjaz à estratégia investigativa, determinando as questões de pesquisa mais relevantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados e as principais etapas do percurso de pesquisa.

Com este estudo de natureza qualitativa, enquadrado num paradigma descritivo, assente em posições fenomenológicas e interpretativas, procurámos conhecer com alguma profundidade os *estados de alma* do professorado perante aquilo que têm sido as mudanças sociais e políticas, com fortes impactos na educação e na profissão docente, pois é privilegiando as dimensões discursivas que pretendemos conhecer e compreender os fatores objetivos e subjetivos que operaram uma transição na identidade docente por via da revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e das opções de gestão da crise económica e financeira marcada pela intervenção de uma *troika* (representada pelos interesses da Comissão Europeia, do Banco Central Europeu e do Fundo Monetário Internacional).

No presente capítulo vai ser feita uma apresentação da investigação e de aspetos gerais que irão definir todas as fases do seu desenvolvimento. Vai ser introduzida a temática e a descrição da organização ao longo do trabalho, bem como de uma breve explicação acerca das opções metodológicas pelas quais optámos e a forma como se organizarão os capítulos seguintes.

Encontraremos assim, nos principais motivos pela escolha da temática, algumas potencialidades que este estudo poderá trazer em termos de construção de conhecimento nos aspetos sobre os quais se debruça.

Quanto à origem, antecedentes da investigação e a sua justificação, procuraremos clarificar sobre as principais indagações e significados afetivos que nos levaram a optar por esta temática e a sua relevância no contexto atual.

O conjunto de aspetos introdutórios que se apresentam, levar-nos-ão à definição dos objetivos e perguntas de investigação que vão nortear todo o trabalho, numa procura de respostas que justificarão os procedimentos e recolha de informação sobre a qual assenta toda a parte empírica.

O presente estudo foi realizado com docentes Portugueses que desenvolvem o seu trabalho no Sistema de Ensino público. A opção por este campo de estudo deveu-se ao facto de estarmos a estudar uma realidade que abrange o universo dos docentes Portugueses. A recolha de material empírico para o presente trabalho, durou vários anos, tendo-se iniciado a partir do momento em que se iniciou o processo de revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), em 2006. Posteriormente, aquilo que começou sem intenção de resultar num trabalho de investigação, ganhou contornos, pelo interesse científico que a temática me despertou, começando em julho de 2010 com a recolha de dados a partir de entrevistas e terminando, precisamente no mês de julho de 2015, com a conclusão dos grupos de discussão.

Foi dentro dessa dinâmica que pretendemos também, numa tentativa de assumir uma perspetiva holística, enquadrar a compreensão dos fenómenos em curso a partir do ponto de vista

dos docentes, mas confrontando esses mesmos pontos de vista com aspetos que consideramos as fronteiras da profissão, como sejam as posições das Federações Sindicais que analisámos, FENPROF (Federação Nacional dos Professores) e FNE (Federação Nacional da Educação) e de uma representante do governo, neste caso da Ministra de Educação do XVII Governo, Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, em termos de recolha de dados por entrevista.

As diversas posições emanadas pelo Ministério da Educação (ME) e Ministério da Educação e Ciência (MEC)¹, serão ponto de partida para o processo de indagação sobre a forma como o professorado as interpreta e reage em relação às mesmas.

A descrição dos processos sociais e políticos que caracterizaram este período, encontram-se descritos no Capítulo III, onde apresentamos um *enquadramento contextual*, que como explicamos e justificamos, também ele faz parte dos resultados da investigação, na medida em que consiste numa análise de documentos com várias origens, registados numa ordem cronológica, devidamente identificados pelas diversas fontes, que foram adornando o cenário em que a pesquisa se desenvolveu, atribuindo-lhes importância e reconhecendo a influência que exercem na determinação e interpretação dos dados que fomos recolhendo pelas entrevistas e pelos grupos de discussão, sendo que esta dimensão temporal, não se pode descurar, uma vez que no processo de recolha de depoimentos, temos que ter em conta que os mesmos são influenciados pelos acontecimentos emergentes, e que se foram desenvolvendo, no período em causa, com grande frequência.

¹ Apesar de se referir em diferentes momentos ME, MEC ou ME/MEC, referimo-nos ao mesmo Ministério que tutela a Educação em Portugal, a diferença reside na terminologia, pois o ME refere-se ao XVII e XVIII Governos Constitucionais e o MEC foi designado a partir do XIX Governo Constitucional.

Procurámos, na construção dos diversos capítulos encontrar pontos de encadeamento, para que a leitura sequenciada dos mesmos fornecesse uma dimensão de globalidade, procurando sempre que os aspetos teóricos dessem enquadramento aos aspetos contextuais e empíricos. Por essa mesma razão, a construção dos diversos capítulos foi sofrendo reestruturações no sentido de fornecer essa visão holística.

Os resultados desta investigação são apresentados nos Capítulos V e VI. A opção por apresentar em dois capítulos tem que ver com a sistematização da recolha de dados em dois momentos distintos e com dois propósitos distintos, um que se relaciona com o processo de revisão do ECD e o outro com a gestão do processo de crise económica e financeira

A opção pelas estratégias investigativas de índole qualitativa, como justificamos e fundamentamos no Capítulo IV, prendeu-se com a necessidade de colocar o nosso enfoque naquilo que era a leitura e a construção da realidade a partir da complexidade do trabalho docente, mas também nos impactos que se faziam sentir noutras esferas da sua vida, procurando uma linha de continuidade entre a dimensão pessoal e profissional.

Nas conclusões, procuraremos sintetizar todos os aspetos estudados no sentido de responder às questões que definimos neste capítulo e contribuir com sugestões e recomendações que vão no sentido de minimizar, remediar ou resolver problemas que foram detetados e, ainda, avançar com possibilidades futuras para novos projetos de investigação.

1. Origem e Antecedentes da Investigação

A presente investigação tem como origem as indagações e inquietações provocadas por um processo de mudança na profissão docente e na mudança de paradigma que se pretendeu introduzir com a alteração ao documento orientador da profissão docente, o ECD, que conheceu várias alterações, desde 2007, estabilizando-se em 2012. No entanto, a estabilização do referido documento não se refletiu numa estabilização das diversas dimensões no desenvolvimento do exercício profissional, muito pelo contrário, pelo que a presente investigação traz uma perspetiva de continuidade, quer no processo de recolha, quer de interpretação dos dados que são obtidos, através dos instrumentos já referidos.

O acompanhamento *in loco* de todo este processo, sentindo o clima de instabilidade no local de trabalho, enquanto docente, e ao mesmo tempo, enquanto dirigente sindical, provocou em mim uma necessidade de colocar sobre a forma de trabalho de investigação, toda a riqueza da informação que se ia gerando e à qual ia tendo acesso, na forma como a tratava pessoalmente, no sentido em que a mesma me afetava diretamente, pela forma como participava, enquanto dirigente sindical, na construção de estratégias para encontrar alternativas que minimizassem o profundo alcance de medidas políticas que colocavam em causa as condições do exercício da docência, nas dimensões e conceções que se implantaram ao longo destes anos.

Trazemos à luz deste processo de investigação uma postura comprometida, no sentido de valorização dos processos de adversidade a que os docentes têm sido sujeitos, mas também, a riqueza dos múltiplos aspetos sociais e políticos que os têm enquadrado, assumindo a necessidade de compreender em profundidade para além do que é, aparentemente, visível, dando

ênfase aos processos e significados da abordagem fenomenológica que se pretende enfatizar.

2. Justificação da Investigação

As razões que motivam este processo de investigação estão amplamente relacionadas com os processos subjacentes à construção de identidades profissionais e na forma como as mesmas são condicionadas por diversos fatores, que neste estudo são objeto de análise, como sejam os fatores sociais e políticos que lhes estão intrincados.

Consideramos que a relevância que desde já podemos vislumbrar, prende-se com a oportunidade de recolher informações e dados no momento em que os mesmos se desenvolvem, não deixando, no entanto de notar e sublinhar que a mesma razão pode constituir uma limitação pela falta de distanciamento para a análise dos mesmos, no sentido de responder e dar cumprimento aos objetivos que definimos e às questões de pesquisa que deles emergem

3. Objetivos e Perguntas de Investigação

3.1. Objetivos Gerais

Em função dos aspetos que deram sentido a este estudo foram definidos os seguintes objetivos gerais.

- Conhecer as perspetivas dos docentes, das suas organizações sindicais e da Administração Educativa sobre o processo de revisão do ECD.

- Conhecer as implicações dos efeitos da gestão da crise económica e financeira na profissão docente.

3.2. Objetivos Específicos

A partir dos objetivos gerais apresentados derivaram os objetivos específicos que a seguir se apresentam.

- Constatar em que medida os docentes conhecem os aspetos relacionados com o ECD, nomeadamente a sua estrutura e mecanismos de progressão;
- Conhecer as opiniões gerais dos docentes, sindicatos e ex-Ministra da Educação sobre a carreira;
- Conhecer as opiniões dos docentes, sindicatos e ex-Ministra da Educação sobre a carreira com categorias hierárquicas;
- Conhecer os aspetos que condicionam a (in)satisfação profissional relacionada com a revisão do ECD;
- Compreender, na perspetiva dos participantes, de que forma os aspetos relacionais e cooperativos no trabalho foram afetados pela revisão do ECD;
- Conhecer as condições para desenvolvimento profissional docente e as propostas dos sindicatos para melhorá-las;
- Conhecer a opinião dos docentes dos sindicatos e da ex-Ministra sobre as razões de fundo que levaram à revisão do ECD;
- Compreender em que medida, na perspetiva dos sindicatos e do ME, as condições sociais e políticas foram determinantes para os recuos verificados na revisão do ECD;
- Conhecer as implicações dos cortes orçamentais na educação;

- Conhecer as alternativas sugeridas pelos participantes aos cortes orçamentais na Educação;
- Conhecer os impactos dos cortes na dimensão profissional;
- Conhecer os impactos dos cortes na dimensão pessoal;
- Conhecer os impactos dos cortes na alteração das condições de trabalho;
- Conhecer as implicações emocionais na forma como os docentes vivem e sentem a profissão;
- Compreender em que medida os docentes manifestam intenções de abandonar a profissão.

3.3. Perguntas de investigação

A partir dos objetivos definidos emergem as seguintes questões de investigação.

- Em que medida os discursos dos diferentes participantes são convergentes e divergentes sobre os aspetos do ECD?
- Quais os fatores condicionantes da (in)satisfação profissional dos docentes relacionados com o processo de revisão do ECD?
- Em que medida a revisão do ECD provocou tensões nos aspetos relacionais e cooperativos entre os docentes?
- Em que medida os fatores de desenvolvimento profissional docente foram condicionados e quais as propostas dos sindicatos para melhorá-los?
- Quais foram as implicações gerais dos cortes orçamentais na Educação?
- Que propostas alternativas gerais são avançadas pelos docentes no sentido de minimizar os efeitos sentidos na Educação pelos cortes orçamentais?

- De que forma os cortes orçamentais se fizeram sentir nas dimensões pessoais profissionais e nas condições de trabalho dos docentes?
- Quais as principais implicações emocionais provocadas pelos cortes orçamentais na forma como os docentes sentem e vivem a profissão?
- De que forma os docentes manifestam intenções de abandono precoce da profissão?

CAPÍTULO II

Enquadramento Conceptual

1. Carreira docente - O passado e os desafios do futuro

No desenvolvimento desta temática, torna-se imprescindível uma abordagem holística ao conceito de carreira docente e de profissão docente, em todas as suas vertentes, uma vez que se pretende clarificar, ainda que parcialmente, os sentidos e significados polissémicos, como sejam os sociais, culturais, políticos e académicos, embora a delimitação desses campos se torne complexa. É, pois, assumindo essa complexidade que nos propomos abordar esta temática.

Os desafios do futuro aparecem contextualizados com um passado que tem que ser levado em linha de conta, pois partindo dessa construção melhor se poderá compreender a atual realidade, bem como as teorias e correntes teórico-políticas que se vão construindo e desenhando. Parece-nos pois pertinente a caracterização da construção social e histórica da profissão docente, enquanto pilar fundamental para se formularem as interrogações do futuro.

1.1. A construção social e histórica da profissão docente

O estudo sobre a temática em causa implica necessariamente uma pesquisa inicial sobre a epistemologia dos termos *profissão* e *docente*, na tentativa de contribuir para a sua compreensão e (re)definição. Assim, por profissionalização, podemos entender, de acordo com Ramalho et al. (2004: 39),

Como um processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e da qualidade do trabalho e dos benefícios para

a sociedade, obtém, o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho.

Profissionalização, pode ser, portanto, a transformação de uma ocupação em profissão, a procura de um reconhecimento pela especificidade dessa ocupação através da conquista de uma legitimação de espaços de autonomia e de *status* social.

Tardif & Lessard (2008), entendem profissão como um processo em que o profissional tem o controlo do seu campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior que o habilita, uma autoridade sobre a execução das suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. O saber docente, define-se

como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2010: 36).

A discussão sobre a génese e conteúdo do trabalho docente tem que incluir, necessariamente, uma componente de formação política, ética e capacitação científica e técnica. Trata-se de um trabalho executado por profissionais, geralmente, com formação de nível médio ou superior, que para exercer as suas funções lhes é exigido uma certificação, normalmente sujeitos a processos de concurso público, sujeitos a mecanismos de controlo e avaliação, são representados coletivamente, normalmente por sindicatos, a sua ação rege-se por princípios de racionalidade, que compreendem também o cumprimento de regras, o que, de alguma forma, burocratiza a sua função.

O trabalho docente, reveste-se ainda de ambiguidades, incertezas, limitações e possibilidades, caracterizando-se por algum teor de discricionariedade, o que traz uma componente, muito particular e

indispensável, de reflexão e partilha de práticas e saberes entre pares.

Trata-se, segundo Tardif & Lessard (2008:21), de “*uma das mais antigas ocupações modernas*”. Importa também dizer que é uma profissão extremamente socializada, pois a maioria da população mundial está envolvida com esta profissão, desde muito cedo, como alunos ou, mais tarde, enquanto pai, mãe ou familiar e mesmo como profissional. A docência passa a ser uma profissão com grande número de profissionais, indispensáveis ao contexto mundial atual.

O trabalho docente ultrapassa, e muito, a sala de aula e as relações com os alunos, embora este seja um aspeto fulcral do desempenho e desenvolvimento dos docentes. A docência vai para além do contexto escolar, pois a sua participação estende-se ao contexto social, situado dentro e fora da escola, assumindo uma dimensão dialética, numa atividade coletiva mas que, no entanto, mantém sempre a singularidade de ser pessoa e de ser docente.

A construção social e histórica, que a seguir se apresenta, da profissão docente passa por uma abordagem da produção teórica em que se procura compreender a problemática da profissão docente assente em três aspetos, (i) a importância de reconhecer que a escola e o professor são construções históricas e que nem sempre a forma como os seus papéis foram interpretados correspondem à forma como são vistos e interpretados nos dias de hoje; (ii) a perceção de que a escola é responsável pela permanente criação de um público, ou seja, pela socialização dos indivíduos, que, cada vez estão mais dependentes da experiência escolar e da intervenção do professorado para se tornarem pessoas com bases de

cidadania capazes de a exercer em todas as suas dimensões e, por último, (iii) a constatação que o professorado e a escola assumem uma relevância cada vez maior e, como consequência, tornam-se alvos de críticas que extrapolam os limites da sua preparação profissional e das suas condições de trabalho, sendo, de forma frequente e injusta, responsabilizados pelos insucessos escolares (Rosa, 2015).

Colocadas as ideias iniciais, iremos abordar os vários tópicos que têm pautado a investigação sobre a profissão docente, dando ênfase aos principais autores, mas também ao objeto de investigação que desenvolveram, naquilo que foi a investigação sobre a construção social e histórica da profissão, numa revisão de literatura muito abrangente, levada a cabo por Xavier (2014), que de resto, tem sido referência nos trabalhos de investigação sobre a temática.

1.1.1. Particularidades da profissão docente

A grande questão filosófica que se coloca sobre a função da escola e o papel do professorado, invariavelmente, leva-nos a dois lugares comuns, um primeiro que remete a educação escolar para um cenário de crise e um segundo, decorrente do anterior, que (re)coloca a necessidade de promover a mudança. É neste contexto que se configuram as particularidades da profissão docente, sempre, altamente condicionadas por aquilo que são os pontos de vista dos gestores políticos e da necessidade de resultados, num prazo que é razoavelmente curto, em função dos períodos eleitorais, tendo como consequência, de acordo com Xavier (2014: 831), uma incompreensão generalizada quanto ao papel da escola e da ação do professorado.

O desejo de fazer da prática pedagógica e da ação do professor um trabalho embasado em parâmetros racionais, aliado à expectativa de obter desse trabalho resultados previsíveis e imediatos, tem gerado confusões, críticas infundadas e representações equivocadas sobre os diversos aspetos da prática educativa. Em contrapartida, certo descrédito em relação às instituições, em especial à escola, tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida dos seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral.

Esta leitura, na nossa opinião, enquadra-se numa construção social pouco fundamentada acerca das potencialidades e limites da escola e do papel do professorado na vida dos seus alunos e na própria dinâmica social.

Neste âmbito, torna-se importante sublinhar e destacar os avanços alcançados, destacando contributos que impulsionaram a investigação sobre a profissão docente a partir de um processo de reflexão sobre as especificidades dos saberes que se constituem fundamentais no ofício da docência (Tardif et al., 1991), sobre as formas de organização do trabalho pedagógico (Hutmacher, 1992) e sobre as tensões que marcaram as práticas docentes (Perrenoud, 1993).

Tardif et al. (1991), desenvolveram um processo de pesquisa sobre a construção do saber docente em situações de trabalho, a partir do qual, de forma sintética, podemos destacar três aspetos centrais dessa problemática, (i) as características particulares do saber docente; (ii) os aspetos que distinguem o saber docente do saber universitário, no âmbito das *Ciências da Educação* e dos conhecimentos constantes dos currículos dos cursos de formação de professores; (iii) as relações entre as três instâncias de produção de saberes, no caso concreto, a formação universitária, a formação

pedagógica e a profissionalização ocorrida na prática quotidiana e no ambiente escolar.

O trabalho desenvolvido pelos autores, entre outros aspetos, demonstraram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogéneos, personalizados e situados, carregando ainda aquilo que são as marcas do seu objeto, portanto, do ser humano. Com base nesse pressuposto os autores contrapõem o carácter subjetivo do trabalho docente aos ideais de racionalidade e objetividade que marcaram, durante muito tempo, as orientações de especialistas em planos de formação e políticas dirigidas ao professorado.

Os trabalhos de Perrenoud (1993), abordaram a tensão entre a procura de uma metodologia racional do trabalho docente e a improvisação e dispersão que acompanham as múltiplas decisões que o docente é levado a tomar no seu trabalho diário. Os estudos desenvolvidos por este autor contribuíram para desestabilizar algumas noções que, muitas vezes, são tomadas como parâmetros numa avaliação do trabalho docente, ou seja, concluiu-se que frequentemente as avaliações acerca do trabalho do professor se fundamentam em bases insuficientes, uma vez que as práticas pedagógicas não são meramente a concretização de modelos didáticos ou esquemas racionais e conscientes de ação, mas que, pelo contrário, são dirigidas por aquilo que são as construções pessoais de cada indivíduo, com os seus esquemas de pensamento e de ação que subjazem às inúmeras microdecisões tomadas em *sala de aula*.

Assumindo que ensinar se configura como um ato pessoal e político, entre os estudiosos da profissão, desenvolve-se a perspectiva de cruzar as histórias de vida dos professores com o seu

desenvolvimento profissional. A atenção às histórias de vida coloca-se como um marco importantíssimo para ampliar e aprofundar o conhecimento acerca da educação escolar nas mais diversas dimensões.

Huberman (1992), invoca que o interesse renovado pelas histórias de vida pode contribuir para estimular novas investigações que contribuam para uma renovada conceção de um pensamento pedagógico, e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico, sobre a profissão docente. Por via dessa abordagem afirma-se o carácter subjetivo da profissão docente, tendo em atenção a dinâmica dos processos de negociação identitária acionados ao longo das trajetórias docentes, tanto no âmbito individual como nos contextos institucionais (Dubar, 1991), como veremos a seguir de forma mais detalhada.

1.1.2. Socialização e identidade profissional-contributos da sociologia francesa

A preocupação prevalente na abordagem sociológica Francesa, sobre a socialização e a identidade profissional, tem sido a de explicar uma ideia de que as instituições escolares estão em crise e a partir daí compreender de que forma esse fenómeno se repercute no trabalho docente. A partir desse pressuposto dá-se o estudo das negociações identitárias, chamando a atenção para os processos de construção - individual e coletivo - das identidades docentes. Procura-se compreender em que medida esse processo de negociação em torno da construção das identidades pode revelar aspetos, ainda pouco explorados e mesmo de realidades particulares sobre constrangimentos políticos, interações sociais e dimensões

simbólicas que interagem sobre as dinâmicas de construção de identidades na profissão docente.

Neste âmbito são incontornáveis os contributos de Claude Dubar, com a publicação do livro, *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, em 1997 (publicado em Portugal pela Porto Editora), e de François Dubet, *Le declin de l'institution*, em 2002, sem tradução em Português, mas publicado em Espanhol, na versão consultada, *El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*.

Dubar (1991), analisa os mecanismos através dos quais, muito provavelmente, se constroem as identidades profissionais que, num processo continuado se desenvolvem, ao longo da vida profissional e se articulam com os processos de desenvolvimento social. A temática é abordada a partir de duas dimensões fundamentais, (i) uma dimensão sincrónica, ligada a um contexto de ação e a uma definição de situação, num espaço marcado do ponto de vista cultural e (ii) uma dimensão diacrónica, que se relaciona com a hermenêutica da história pessoal e na sua construção social. É, segundo a demonstração do autor, a partir destas duas dimensões, que cada pessoa se define como ator de um determinado sistema e, simultaneamente, produto de uma trajetória particular.

Todas as identidades são, portanto, construções históricas, acompanhadas por racionalizações e (re)interpretações que, eventualmente, se podem fazer passar por essências intemporais. Embora se considere que a formação da identidade é uma questão geracional, cada geração constrói a sua identidade baseada nas categorias e nas conceções herdadas na geração precedente, mas também passando pelas estratégias identitárias desenvolvidas nas

instituições por onde se passa e nas quais também se dá contributo para a sua transformação. Essa construção identitária adquire uma importância particular no âmbito do trabalho, do emprego e da formação, que é onde se procura conquistar o reconhecimento da competência profissional, enquanto, num processo simultâneo, se contribui para a atribuição de um *status* social aos pares (Dubar, 1991).

Dubet (2006), aborda as profissões vinculadas à educação, à saúde e ao serviço social, que as caracteriza e categoriza como profissões que se remetem ao *trabalho sobre o outro*. O autor parte do pressuposto que a natureza desse trabalho, na sua génese, foi concebido como um *programa institucional*, que designa, particularmente, um modo de socialização e o tipo de relação com o outro.

No seu trabalho, são apontadas duas críticas radicais à instituição escolar, com a qual se confronta há cerca de seis décadas, sensivelmente. A primeira, que reduz a escola e o trabalho escolar a uma vontade de poder e de dominação e, uma segunda, de teor mais político e liberal, opõe a índole fechada ao fluxo e à diversidade das demandas sociais, de informações e políticas públicas. Face a esses fluxos as instituições mostram-se rígidas e resistentes à mudança, sendo a continuidade de um passado dominado por um Estado centralizador.

O sentimento de perda de legitimidade experimentado pela instituição escolar e pelo professorado é uma consequência da perda do Monopólio que a escola detinha, no que diz respeito à concentração do conhecimento em si mesma e à sua difusão do mesmo, uma vez que as formas de difundir e procurar o conhecimento, hoje, extrapolam em larga medida os muros da

escola. Por outro lado, Dubet (2006) aponta a questão da indisciplina como uma outra vertente que procura caracterizar o momento de crise de identidade desse corpo profissional. A lógica da disciplina escolar situa-se, frequentemente, distante das referências culturais do meio de origem, o que tem exigido dos docentes um trabalho de justificação permanente. A tudo isto acresce também as variadas demandas, não raras vezes divergentes, a que estão sujeitos na sociedade contemporânea, como também indica a emergência de aspetos típicos do que se convencionou chamar de *mal-estar profissional* (Dubet, 2006).

Os estudos de carácter sociológico de Dubar (1991) e Dubet (2006), colocam o ênfase na abordagem histórica dos processos de construção social das profissões. O primeiro enquadra a consolidação e a crise das instituições escolares e a valorização social do professorado nos padrões do projeto constituição da modernidade ocidental, enquanto o segundo chama a atenção para uma cadeia geracional que se (re)constrói, permanentemente e numa ideia de dinamismo das identidades profissionais, dos desenhos institucionais num processo dialético com as dinâmicas sociais que se definem e que (re)configuram os modos de atuação pessoal e profissional.

1.1.3. Abordagens sobre a fabricação das identidades na docência

A abordagem ao chamado fenómeno da fabricação de identidades apoia-se na análise dos mecanismos de gestão e da sua influência na construção da identidade do professorado, destacamos, nesse campo, os trabalhos de Martin Lawn e de Mary Dalton, no

entanto, por outro lado, não podemos deixar de sublinhar a importância de Ivor Goodson que chama a atenção para a importância do foco sobre os indivíduos e as suas subjetividades, alicerçado nas histórias de vida dos docentes.

Lawn (2001), enquadra o fenómeno de fabricação de identidades, através de mecanismos de controlo promovidos pelo Estado, numa dimensão normativa, através das leis e regulamentos, e numa outra dimensão que assenta no discurso e na intervenções nos meios de comunicação social, com uma abrangência muito significativa, de onde destaca, os programas de formação, certificação e qualificação do professorado, as políticas de publicação dirigidas aos docentes, entre outras formas de intervenção, algumas menos evidentes, mais discretas, mas também com uma forte capacidade de condicionar aquilo que é a construção de um perfil de desempenho docente.

O autor considera que a construção de uma identidade tem uma vertente suficientemente móvel e flexível para se adaptar ao projeto político, por sua vez sustentado por princípios ideológicos, de forma a que o Estado controle a ação e o trabalho docente, através de estratégias variadas, conforme o quadro contextual.

O controlo do perfil do docente desejado é, segundo Lawn (2001), determinado a partir das regras de conduta profissional, das condições de ingresso na profissão, do desempenho e valorização da carreira, atribuição de qualidades, funções e papéis sociais que os documentos governamentais e os materiais de orientação curricular declaram esperar desses profissionais. O desenvolvimento desta teoria parte do pressuposto que os docentes assumem um papel de influência e poder sobre a chamada *parte fraca da sociedade*, isto é, sobre as crianças, tornando-se

imprescindível a determinação de imperativos práticos e ideológicos da gestão do Estado sobre a identidade do professorado.

Os estudos de Dalton (1996), são o contraponto à teoria apresentada anteriormente, pois, segundo a autora, o Estado não detém o controlo exclusivo da identidade do professorado. A sua pesquisa foi feita a partir da análise de 26 filmes exibidos nos Estados Unidos, nos quais a imagem do bom professor e da boa professora é construída com uma base de perfil heroico, dotado de uma personalidade especial que luta contra a instituição escolar e um coletivo profissional acomodado, que desempenham o seu papel num alto nível de comprometimento ético. São retratados através dum perfil que se situa entre o renegado e o missionário, fora do convencional. Esta imagem de docente, oriunda dos filmes de Hollywood, é de grande envolvimento pessoal e afetivo com os seus alunos e de rutura com as regras institucionais.

Segundo as conclusões apontadas por Dalton (1996), estes protagonistas aparecem como heróis que não concebem a escola e o ensino numa vertente de trabalho coletivo. São filmes com alguma espetacularidade, mas que porém, os docentes neles retratados jamais conseguiriam promover mudanças estáveis e duradouras, pois não acreditam na escola enquanto instituição pública que se enquadre como projeto coletivo de mudança.

Goodson (2010), procura compreender as relações que se estabelecem entre os currículos escolares e as histórias de vida dos professores. O autor destaca a importância do discurso do professorado no processo de investigação sobre a escola. Defende que a análise das questões curriculares e das práticas pedagógicas

pode ser enriquecida pelas histórias de vida, pois as formas de atuação em contexto escolar encontram-se diretamente relacionadas com as experiências pessoais.

Os estilos de vida, dentro e fora do espaço escolar, bem como as identidades e culturas ocultas têm impactos sobre os modelos de ensino e sobre as práticas educativas, por isso mesmo os dados obtidos sobre a vida dos docentes são um importante argumento para a investigação educacional, uma vez que permitirá compreender elementos únicos do processo de ensino, pois permitem situar os protagonistas com a história do tempo em que vivem, esclarecendo, por essa via, as escolhas, as contingências e as opções que constituem os contextos de ensino nas suas práticas e representações sociais (Goodson, 2010).

1.1.4. Abordagem sobre as condições de trabalho e a saúde do professorado

Os trabalhos desenvolvidos por Esteve (1994), tem reservado uma atenção especial para as relações entre as novas demandas educacionais e a saúde do professorado. Segundo o autor essa sensação de mal-estar está associada a um conjunto de mudanças sociais que foram ocorrendo e que se configuraram como fatores decorrentes do desenvolvimento social, político e cultural, dos quais destaca o advento da massificação do ensino (escola de massas), a proliferação de fontes de informação alternativas à escola, que fogem ao controlo da instituição e dos seus profissionais, a alteração de expectativas em relação ao sistema de ensino e o conseqüente aumento de exigências em relação ao

trabalho do professor, provocando uma rutura em torno dos objetivos do ensino do papel da escola e das funções dos docentes.

O agravamento da situação é atribuído, por um lado, pela difusão de críticas de cariz sociológico ao funcionamento da escola no sistema capitalista e, por outro lado, pela desvalorização material do trabalho docente, a qual incrementou também uma desvalorização social da função docente e da profissão.

Os reflexos mais visíveis do mal-estar que atinge a profissão docente tem uma expressão quantitativa no pedido de licenças para tratamentos de saúde, nomeadamente aquelas que se relacionam com transtornos psíquicos que são tratados como síndrome de esgotamento profissional, recorrentemente designada por síndrome de *burnout*. Mais recentemente, no caso de Portugal, também podemos observar um forte sentimento de abandono da profissão com o recurso a programas de rescisão propostos pelo governo e até mesmo observando o número de aposentações pedidas antes do termo da vida laboral, portanto, antecipadamente.

A progressiva universalização do ensino sobre o trabalho docente originaram questões centrais nos estudos de carácter sociológico. Nóvoa (2002), alerta para o incremento da importância e da complexidade que a escola e o professorado vêm protagonizando nas últimas décadas, que conseqüentemente expõem a classe profissional a uma avaliação pública e, como podemos observar, vêm o seu trabalho, cada vez mais controlado por esquemas de medição dos resultados, como sejam *rankings* de escolas e, mais recentemente, os exames em cada final de ciclo de ensino, entre outros, que de forma mais evidente ou sub-reptícia se vão impondo no quotidiano do trabalho docente.

Os processos que naturalmente se têm desenvolvido de aprofundamento e desenvolvimento democrático reforçaram as expectativas de inclusão social por via da escolarização. Nesse processo, a adoção de políticas com vista à ampliação do espaço escolar a um público diverso, anteriormente não abrangido, com a intenção de garantir a universalidade dos direitos de cidadania, como é o caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Estas, entre outras demandas, têm contribuído para uma exacerbação do trabalho dos docentes que, perante a falta clara de infraestruturas de apoio tem contribuído para um processo de precarização do trabalho escolar (Oliveira, 2004), com consequências negativas para a saúde dos mesmos (Esteve, 1994). Neste âmbito os estudos sobre as condições de trabalho na profissão docente começam a ganhar um espaço de reflexão cada vez mais amplo.

As temáticas sinalizadas levam-nos a uma abordagem que tem exercido uma forte influência nas análises históricas e sociológicas sobre a profissão docente. A abordagem em causa provém das chamadas teorias da *proletarização*. Apresentaremos as linhas gerais desse debate teórico bem como os seus principais autores, que se dividem por várias nacionalidades.

O Norte Americano, Michael Apple, identifica um dos principais fatores do que denomina de *desqualificação profissional*, situando que esse fenómeno consiste na perda de controlo sobre a seleção, organização e produção dos saberes que constituem a matéria-prima do seu trabalho (Apple, 2006).

Mariano Enguita, pesquisador Espanhol, observa a ambiguidade da docência, segundo o autor, este aspeto situa o profissional entre a

profissionalização e a *proletarização*, que classifica como extremos. A partilha de características entre estes dois extremos submete os docentes à autoridade dos seus empregadores que, concomitantemente, lutam para ampliar a sua margem de autonomia no processo de trabalho e consequentemente, o seu poder e prestígio (Enguita, 1991). A tese central deste autor é de que os docentes se encontram submetidos a processos cujas características e resultados é a mesma para a maioria dos trabalhadores assalariados, portanto, a *proletarização*, num processo racionalizado por uma lógica capitalista, que impõe aspetos como a rotinização do trabalho, o excesso de especialização e a hierarquização, contribuindo para um processo de *desqualificação*, que implica a separação entre a conceção e execução do trabalho e a *perda de autonomia*, que implica a perda do controlo e do poder decisório sobre o próprio trabalho.

Marta Jaén, problematiza e questiona as teorias da proletarização, ressaltando que esse processo assume formas específicas que nem sempre permitem a assimilação do professorado à classe operária, nas quais as diferenças entre essas categorias tendem a desaparecer, no entanto, num processo inverso, as diferenças encontradas revelam as especificidades do processo sofrido por essa categoria profissional (Jaén, 1991).

Coloca-se então, perante o exposto, o desafio de compreender uma situação de extrema ambiguidade, uma vez que simultaneamente é alcançada uma relativa estabilidade e regularidade no seu processo de trabalho enquanto docentes e, noutra nível de análise, encontram-se submetidos ao controlo do Estado, que é coerente com a sua condição de funcionários públicos. Desta forma, a ambivalência que caracteriza a profissão docente, por um lado

intelectuais e livres-pensadores e por outro lado representantes do Estado, apresenta-se como um dilema na definição da identidade profissional do professorado, pelo que a construção de uma abordagem sócio-histórica nesta temática pode representar um avanço para as particularidades que constituem o processo de profissionalização da categoria docente (Xavier, 2014).

1.1.5. Profissionalização e cultura docente

Nóvoa (1987), propõe a conceptualização de profissão, sistematizando quatro pressupostos que se implicam mutuamente na configuração da profissão docente e que descreveremos a seguir como componentes de um processo de profissionalização.

- A prática de determinada atividade em tempo integral ou, quando muito, como ocupação principal e em que se coloca a questão como forma de subsistência;
- A criação, por parte das autoridades públicas ou estatais de um normativo legal que enquadre as condições de acesso e as competências exigidas. Esse pressuposto constitui-se como um dos principais instrumentos para a proteção e melhoria dos seus direitos, como para a reivindicação do monopólio da atividade que exercem;
- O estabelecimento para a aquisição de competências específicas através de um processo de formação especializado e relativamente longo, o qual deve ter componentes práticas e teóricas enquadradas num contexto académico e institucionalizado, que prevejam a difusão de um conjunto de normas éticas e deontológicas para o

desenvolvimento de um espírito solidário entre os futuros membros do corpo profissional;

- A organização de associações profissionais com múltiplos objetivos, dos quais se podem destacar, definir as normas de acesso à profissão, controlar o seu exercício, permitir a demarcação, a preservação e o alargamento do campo social do exercício da profissão, defender os interesses socioeconómicos e profissionais dos seus membros e proteger as normas éticas e deontológicas estabelecidas. As referidas associações podem ter papéis e *status* diversos, sendo o seu poder também bastante heterogéneo, mas a sua constituição significa um momento importante no processo de organização de uma profissão.

O processo de profissionalização, segundo Nóvoa (1987), é um empreendimento coletivo de mobilidade social, neste âmbito, recomenda que as dimensões e etapas apontadas anteriormente devem ser estudadas em estreita relação com a evolução do *status* social dos membros dessa mesma profissão. Nesta trajetória de pensamento, a história de um grupo profissional tem como aspeto fulcral as suas funções sociais e os projetos sociais de que são portadores. Por esse conjunto de razões não se torna possível conceber a existência de uma normatividade sobre uma profissão ou conjunto de profissões, cada grupo exige, por parte de quem pesquisa, uma atenção à particularidade da sua génese e desenvolvimento.

A diversidade e a fragmentação são aspetos muito presentes na profissão docente, que por isso interferem e dificultam a constituição de uma base profissional comum, mas que nem por

isso impedem a configuração de traços culturais próprios, como podemos observar pela argumentação de Xavier (2014: 840),

A questão da fragmentação da categoria docente tem sido considerada um obstáculo à profissionalização, bem como uma dificuldade a mais na coordenação de lutas coletivas e na produção de consensos mínimos por meio dos quais se possam empreender ações profissionais, políticas e de abrangência social. De facto, dada a heterogeneidade e a fragmentação que marcam esse grupo profissional, o termo cultura docente não pode ter uma visão monolítica a respeito das crenças, valores e ideologias ou da ação e interação dos professores. Em contrapartida, não podemos negar os processos a partir dos quais são construídos consensos e representações sociais, modos de agir e interagir entre os professores, modos estes que marcam uma identidade e uma cultura comuns, de acordo com as experiências vividas nos contextos de trabalho e/ou participação colegiada.

A abordagem a uma noção de cultura docente é também uma base de compreensão para a construção das identidades profissionais baseadas nos modos de pensar e agir deste grupo profissional, na perspectiva de Lima (2000), fazer e agir é, do ponto de vista cultural, tão importante como sentir e pensar. Desta forma, torna-se interessante conceber a cultura profissional docente para além do conjunto de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares, que são interiorizadas, produzidas e reproduzidas durante e em resultado das suas experiências de trabalho.

A abordagem de Caria, situa-se muito na heterogeneidade que marca este grupo profissional, o autor considera que o professorado partilha uma cultura que “*realiza um trabalho simbólico sobre si mesma, fazendo parecer igual aquilo que é social e culturalmente heterogéneo*” (2000: 83). O autor refere também que a referida heterogeneidade,

que se pode situar na origem social, no salário, na formação, na posição institucional, em aspetos salariais, em projetos individuais, sociais ou profissionais, pode ser geradora de conflitos e constrangimentos.

A perceção por parte do professorado que dificilmente poderão ter o total controlo do seu processo de trabalho, decorre do facto da permanente vigilância a que se encontram submetidos, como seja a avaliação pública, feita pelos seus alunos e famílias, pela opinião pública e pelo governo. Por isso a sua autonomia restringe-se ao trabalho direto com os seus alunos em sala de aula, evitando criar distinções no contexto escola, seja por via do seu desempenho ou pelo trabalho com os seus pares cultivando as semelhanças pelos silêncios e pelos consensos de sentido sobre as práticas (Caria, 2000).

O que se pode constatar do estudo feito por Caria (2000), é que o professorado insere-se numa dinâmica que não estimula a participação nas estruturas de poder da escola ou do sistema, não cultiva diferenciação e hierarquização interna ao grupo, tendo em vista o entendimento consensual de que o maior ganho que se pode alcançar advém de evitar expor a sua heterogeneidade e evidenciar as suas divergências, poupando-se de constrangimentos e conflitos.

1.2. Os desafios do futuro

No processo educativo, pela sua complexidade, não se torna possível o estabelecimento de regras precisas e universais, mas

apenas ingredientes, pistas, recomendações que devem ser tidas em conta de acordo com as particularidades contextuais.

As transformações sociais, às quais a escola e toda a comunidade educativa se encontram vinculadas, provocam profundas e aceleradas transformações a todos os níveis. Não seria consensual, aceitável e muito menos verdadeiro se defendêssemos e considerássemos que a escola e os seus profissionais não teriam, também eles, que mudar, que se adaptar, que evoluir e que aprender.

Os diversos contextos laborais onde o professorado desenvolve a sua profissão não podem, portanto, alhear-se dos fenómenos políticos e sociais adjacentes, pois são estes que, em grande medida, permitem interpretar e explicar o impacto das políticas educativas.

A era em que vivemos é marcada por um processo de globalização que é potencializada pela velocidade de gerar e difundir informação. Temos, por isso, hoje, mais do que nunca, aquilo que se designa de sociedade do conhecimento. Assiste-se ao desabrochar de um novo paradigma que se caracteriza pela facilidade em recolher a informação, em muitos casos, fora do contexto onde tradicionalmente esta se acumulava e era difundido, na escola e, muito particularmente, na pessoa dos docentes.

Com o aparecimento de todos estes ingredientes e pela forma como se combinaram e vão combinando, nasce uma nova funcionalidade ou, se quisermos, profissionalidade docente, que, na nossa leitura, desencadeou e instalou uma crise de identidade na profissão e, conseqüentemente, no reconhecimento social da sua função, enquanto promotora do desenvolvimento e detentora dos saberes, como sempre foi reconhecida.

A profissão docente, na pessoa dos professores e professoras, enfrenta um desafio enorme. O desafio de mudar o paradigma da escola que temos atualmente, herança da Revolução Industrial, massificada por uma necessidade relacionada com as profundas alterações nas relações de produção emergentes na altura, no Séc. XIX, que hoje, nas palavras de Alvin Toffler, está obsoleta. Obsoleta, pelos processos que utiliza e pelo perfil de adultos que precisava, que não é, decididamente, o mesmo que necessita na atualidade. Obsoleta nas suas práticas, na forma com transmite os conhecimentos e na forma como se organiza. Como refere Bóia (2003), temos uma escola moderna para alunos pós-modernos, tendo em consideração que o conceito de pós-modernidade compreende uma reescrita ou reconceptualização da modernidade.

Massificou-se uma escola Pública, controlada pelo Estado, que pretendia formar indivíduos que, à saída do seu percurso formativo, apresentassem um determinado perfil, fossem *torneados*, de forma a sair com um perfil uniforme. Hoje, pretende-se uma escola que valorize as diferenças, que forme cidadãos, que lhes dê competências, que potencie a individualidade, que seja inclusiva, que promova a presença, a participação e a aprendizagem, salvaguardando a diversidade, seja cultural, seja de ritmos e estilos de aprendizagem, enfim, para sintetizar, que não seja assimilacionista, como tendencialmente foi, ao longo da história.

Os docentes, herdeiros de uma realidade e de um sistema que os educou e do qual é difícil desvincularem-se. Por muito rica, diversificada e inovadora que seja a sua formação, na insegurança dos primeiros anos, aquilo que mais rapidamente sobressai é o que de mais seguro cada um tem, ou seja, a reprodução de modelos existentes, que assentam nas representações sociais construídas

sobre a profissão e que consiste num processo de socialização com a mesma, que ocorre desde uma fase muito precoce das suas vidas. Esse facto justifica uma questão habitual em contextos de formação de professores que é, nem mais nem menos, o desfasamento entre o que os docentes *dizem que fazem* e aquela que é, efetivamente, a sua prática.

As consequências de tudo isto são a desvalorização acentuada da instituição escolar, bem como dos seus profissionais, que são olhados com desconfiança por uma sociedade que ruma, cada vez mais, aos princípios do neoliberalismo, com as consequências referidas por Boia (2003: 23)

O professor (...), considerado, até há bem pouco tempo, um dos vértices da sociedade tradicional, a par do médico e do sacerdote, vê o estatuto diminuir a olhos vistos. A situação torna-se ainda mais preocupante para esta classe profissional, se levarmos em linha de conta a degradação dos salários, as más condições de trabalho e a violência a que está, muitas vezes, sujeita.

Defendemos que a mudança de paradigma em educação deveria primar pelo equilíbrio, pelo bom senso, e pela vertente humanista, pois a escola é feita com pessoas e para as pessoas, sendo por isso a dimensão pessoal de extrema importância. Hargreaves (1998), reforça esta ideia, de forma muito clara, ao afirmar que querer introduzir mudanças ultrapassando os professores e professoras, nas suas, aspirações, ilusões e sentimentos é condená-las ao fracasso. De resto, os acontecimentos recentes em Portugal, objeto da nossa investigação são o testemunho dessa narrativa de crise.

Esta mudança implica uma escola que se constrói com e para a diversidade, que com ela tem que viver, que tem que assumir, valorizar e preservar, como garantia de direitos e exemplo de

cidadania para com aqueles que são os seus utentes e ao mesmo tempo parte dela, os alunos.

Se, assumidamente, temos o espaço escolar como espaço de diversidade, se o papel da escola e dos docentes está a mudar, temos que questionar qual o novo papel que se tem que assumir perante um paradigma pós-moderno que, perversamente, põe em causa valores da soberania do Estado, de coesão social e que coloca um renovado desafio, numa lógica de interação, incremento e atualização permanente de saberes, em que, a verdade tem um prazo de validade, até que surja uma outra verdade. Os saberes de hoje, não são para a vida, como eram considerados anteriormente.

Na sociedade da informação, como muitos lhe chamam, sendo que, na verdade, a sociedade sempre foi da informação (disponível), entenda-se atualmente com a componente da velocidade e da abundância da dessa mesma informação, coloca-se um novo desafio, em que o que se valoriza não é a quantidade de informação, mas a sua qualidade e a capacidade de aprender a aprender, aprender a pensar criticamente, como se preconiza numa pedagogia que se consubstancia na valorização das competências, como a mais valiosa ferramenta de trabalho, pois permite a flexibilização e mobilização de saberes para fazer face a uma sociedade que nos trouxe um conceito de atualização de “saber fazer” constante e permanente. Trata-se, segundo Morin (1999: 5), de capacitar cada mente num combate vital para a lucidez.

Todo el conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. La educación del futuro debe afrontar el problema desde estos dos aspectos: error e ilusión. El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión. El

reconocimiento del error y de la ilusión es tan difícil que el error y la ilusión no se reconocen en absoluto.

Hoje, mais do que a solidariedade desejada e necessária numa educação que se pretende humanista, assistimos ao crescimento da competitividade, por essa razão, questionamos, qual o papel da educação neste novo contexto político e social? Que papel deverá ter a educação na era da informação? Que perspectivas podemos apontar para a educação neste novo milénio? Para onde vamos?

Antes de tentar responder a estas questões, importa refletir sobre que mundo e que sociedade temos e desejamos. Não estará a globalização, com esta lógica neoliberal, que clama por rigor e exigência, a diabolizar e a aniquilar o discurso dos pedagogos herdeiros de Rousseau, os valores humanos que, ao que parece, cada vez mais, só os encontramos ao nível do discurso e cada vez menos nas práticas.

Maturana (2008), refere que o principal referencial na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo, como na aceitação e respeito pelo outro.

Com base nesta sua perspectiva, com um grande sentido de oportunidade e em contraciclo com o pensamento predominante, o autor defende que o facto de se conceber a educação para a competitividade, como fator de sucesso das sociedades modernas, como se não houvesse outra alternativa, baseia-se num erro e, como consequência, gera um engano, pois não é a agressão a emoção fundamental que define os seres humanos, mas o amor, a

coexistência na aceitação do outro. A competição não é a vertente fundamental da relação humana, mas a colaboração.

Delors (1998), aponta, como principal consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning), que se baseia em 4 pilares, (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a viver juntos e, por fim, (iv) aprender a ser. Estes pressupostos podem ser indicadores importantes para nos orientar para um rumo possível aos desafios que se colocam à profissão docente no paradigma que se vive atualmente.

Nesta lógica, faz todo o sentido referir que o saber e o conhecimento possuem um sentido universal, em torno do ser humano e na sua envolvência ecológica, valorizando as suas vivências, o pessoal e a singularidade numa hermenêutica, que abarca uma proposta de complexidade, como é a abordagem transdisciplinar dos fenómenos nesta mudança de paradigma, abandonando a perspectiva redutora que tem pautado a investigação científica em todos os campos, dando lugar à inevitável criatividade e ao caos teorizada por Morin (2003).

É por todo um vasto conjunto de razões que aqui fomos expondo, que há uma mudança de paradigma na sociedade e que, por essa via, também terá de ter repercussões na profissão docente. Por isso urge (re)valorizar a relevância do papel dos/as docentes em todo este processo.

A educação de hoje procura um novo profissionalismo docente, um profissionalismo, também ele, adequado à pós-modernidade, que exige um perfil de *facilitador* na procura e seleção de informação, *orientador* no processo de passagem da informação para

o conhecimento, *auxiliar* na contextualização desse conhecimento com a realidade vivida pelos alunos e de *agente* do desenvolvimento da capacidade de aplicação prática e útil desse mesmo conhecimento (Marcelo, 2001).

Para que tudo isso seja uma realidade na perspectiva do autor, o professorado precisará de conhecer a realidade contextual dos alunos, a sua linguagem, os seus valores e os seus projetos de vida, de forma a integrar conceitos e factos do quotidiano na estruturação dos conteúdos da sua matéria de ensino e, conseqüentemente agregar, no seu processo de ensino e transmissão de conteúdos, os instrumentos de comunicação adequados.

Num quadro de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, urge desenvolver nos alunos o papel de *agentes* com o direito de decidir sobre as suas prioridades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, com capacidade para arcar com as conseqüências das suas decisões. Conceder-lhes a oportunidade real de se desenvolverem, enquanto pessoas, com carácter, personalidade, opinião própria e, principalmente, responsabilidade pelas suas ações.

A realidade que hoje vivemos exige o perfil de docente gestor do conhecimento, pois jamais, poderá ser aquele que acumula o conhecimento e a informação, dada a sua diversidade, quantidade e velocidade com que a mesma se difunde e atualiza.

Perante tudo isto, os profissionais docentes da pós-modernidade devem adequar a sua relação educativa, tratando os alunos como seres integrais, em todos os aspetos, desde o cognitivo até ao social, passando pelo afetivo, emocional, moral, estético e ético. Tudo isto, e nada menos do que isto, é o que se espera de uma renovada

configuração do papel docente (Arce, 2001), uma perspectiva somente compaginável com uma valorização do corpo docente, em múltiplas vertentes, como sejam as possibilidades de auto e heteroformação e de condições de trabalho adequadas.

Sá-Chaves (2001), aponta para um sistema educativo que tipifique as formas de ensinar através das formas de aprender, propondo a seguinte trilogia: o aprender ensinando, o aprender autónomo e o aprender assistido, remetendo para uma dimensão supervisora das funções de ensino, de natureza meta-reflexiva, providenciando soluções estratégicas personalizadas.

Na mesma linha de pensamento, Hargreaves et al. (2001) chamam a atenção para a necessidade de estabelecer conexões entre os conteúdos programáticos e os interesses dos/as alunos/as, para a necessidade de contextualizar e dar sentido na relação das suas diferentes trajetórias de vida e, necessariamente, relacioná-los com os aspetos e do seu desenvolvimento pessoal e emocional.

Por muito bem fundamentados que estejam os conteúdos académicos, os professores entram num estado de desânimo quando sentem que não lhes é dada a oportunidade de os definir e de os prescrever (Hargreaves et al., 2001). Pensamos, por isso que, como propõe Day (2001), as redes de aprendizagem podem promover o desenvolvimento profissional do professorado e, conseqüentemente, a melhoria da escola.

Aprender na sociedade da informação implica parcerias colaborativas entre a escola e a família, a escola e o mundo do trabalho e também entre as escolas e as universidades. Aceitar estas instituições como parceiras, no verdadeiro sentido da parceria no

processo de formação, sendo que a flexibilidade contínua é uma condição necessária e essencial para o sucesso.

A proposta de redes de aprendizagem entre escolas surge com o propósito de estabelecer uma ligação entre as trocas de experiências entre pares, o recurso a pessoas externas à escola, para alargar e diversificar as experiências de aprendizagem, com implicações reais para uma mudança ao nível da sala de aula. As redes são diferentes das parcerias, apesar de implicarem os mesmos princípios de colaboração.

No entanto, o objectivo das redes é quase sempre a mudança sistemática, constituindo num número determinado de escolas a trabalharem em conjunto, durante extensos períodos de tempo, com o apoio de investigadores das universidades e de outras organizações que se interessam pelos esforços de aperfeiçoamento. Dado que se reúnem durante um período de tempo considerável, criam-se, por parte das pessoas ligadas à universidade e outras instituições, oportunidades para definir uma ampla variedade de estratégias de intervenção e para se operarem mudanças no sentido do trabalho colaborativo (Day , 2001:268).

As redes de aprendizagem são apenas um exemplo dentro de uma gama de oportunidades de desenvolvimento profissional, as redes de docentes e de outros agentes educativos, que procuram promover uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem, tornaram-se numa das propostas mais importantes, no que diz respeito ao panorama do desenvolvimento profissional de docentes.

Hord (1997, cit. In Day, 2001) explorou o conceito e usos de redes de aprendizagem e, embora considerando que estes projetos são embrionários, considerou que trazem vantagens significativas para o corpo docente e para os alunos, destacando as seguintes: (i)

redução do isolamento dos docentes; (ii) maior empenho na missão e objetivos da escola e um maior vigor no trabalho, no sentido de potenciar a missão da escola; (iii) maior probabilidade de informação do corpo docente, sentindo-se renovados e motivados para motivar os alunos; (iv) avanços significativos no sentido, de mais rapidamente, fazer as alterações e adaptações necessárias em função dos alunos, mais do que nas escolas tradicionais e, para finalizar, (v) maior probabilidade de levar a cabo uma mudança sistémica fundamental.

O conjunto de princípios em que consiste o trabalho de aprendizagem em rede orienta-se por um compromisso que perspectiva o processo de ensino e de aprendizagem centrado nas necessidades de quem aprende, na partilha de responsabilidades entre as instituições envolvidas nas parcerias que implica uma renovação constante decorrente de um compromisso que não é nada mais, nada menos que proporcionar oportunidades iguais de desenvolvimento para todos os envolvidos, já que o público escolar é cada vez mais diverso e cabe à educação a adoção de estratégias intencionais, significativas e diversificadas, o que implica pensar na importância de uma educação de todos e para todos.

Estamos perante um desafio que não compreende apenas a vontade e disposição do professorado, mas, antes de mais, a vontade política, a valorização material e imaterial da profissão, bem como a melhoria das condições de trabalho deste grupo profissional, reivindicações que, no tempo em que vivemos, vão claramente em contraciclo com as políticas que se vêm desenvolvendo com um acentuado teor neoliberal e fortemente marcadas por um neoconservadorismo que se tem repercutido em retrocessos sociais e civilizacionais, como tem sido no caso de Portugal, e que se

contrapõe às necessidades de progresso e avanço para uma resposta congruente com as novas exigências da atualidade.

Creemos por isso, que neste âmbito, o grande desafio que se coloca ao professorado, bem como à generalidade dos trabalhadores assalariados, é a sua capacidade manter a unidade e a resistência face a forças manipuladoras assentes nas lógicas de mercado, como se vem assistindo atualmente, com claros prejuízos para aqueles que trabalham e que subsistem a partir dos rendimentos do seu trabalho.

2. Desenvolvimento profissional e construção da identidade na docência

2.1. Desenvolvimento profissional docente

Ao longo dos anos foram-se acumulando vastos conjuntos de informações e dados sobre as principais etapas de orientação para o estudo da vida dos professores e professoras. Uma coisa desde já se pode assinalar, é que a forma como a profissão é vivida desde o início, não é igual em todos os professores. Facto que será decisivo no modo como se chega depois ao fim da carreira. Uns permanecem ainda entusiastas pelo ensino, enquanto que outros estão já completamente desalentados, por anos e anos de frustrações.

Desde meados dos anos de 1980, tem crescido a popularidade dos estudos sobre a vida do professorado. Várias razões têm sido

apontadas para explicar a emergência deste fenómeno. Para Cavaco (1991), a explicação está na crise que atravessam os grandes sistemas teóricos, o que terá provocado a necessidade de repensar tudo de novo. Os grandes quadros conceptuais, centrados nos sistemas de ensino foram, por este motivo, substituídos por abordagens centradas em protagonistas singulares, docentes. É a partir deles que se procura compreender o próprio sistema mais global. Neste sentido passou-se a estudar, por exemplo, quais são os seus percursos profissionais e o modo como vivem a sua profissão, e em termos mais genéricos, a forma como compatibilizam as dimensões da sua vida pessoal, de cidadania e de profissional, porque, *“antes de mais, ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem”* (Machado, 2007:216).

Hargreaves (1998), atribui este fenómeno às *consequências sociais da pós-modernidade*. Esta, ao imprimir uma orientação social para o individualismo, acentuou as tendências narcísicas e de autorreferencialidade. Interpretes destas tendências sociais profundas, muitos investigadores dos fenómenos educativos face a um mundo caótico procuraram descobrir o sentido da educação nas biografias e narrativas pessoais dos docentes. De uma forma mais conjuntural foi associada ao aparecimento deste fenómeno, nos anos oitenta, o generalizado mal-estar na profissão revelado pelos professores, que segundo Esteve (1991) pode ser caracterizado como um conjunto de reações dos professores e educadores, como um grupo profissional desajustado por via das mudanças sociais.

Ao contrário do que se possa pensar, embora os contributos de vários estudos (Sikes, 1985; Huberman, 1992; Gonçalves, 2000) nos possam trazer a ideia de que se pretendeu uniformizar os ciclos

de vida numa perspetiva evolutiva e construtivista, esta mesma caracterização se reveste de uma grande possibilidade de variação naquilo que é o percurso profissional de cada docente.

A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009: 25).

O conceito de *desenvolvimento* assume uma conotação de continuidade de um processo que vai para além da tradicional abordagem entre *formação inicial* e *formação contínua* (Marcelo, 2009).

No sentido de clarificar o conceito e de *desenvolvimento profissional*, Marcelo (2009) sistematizou as definições formuladas por autores de relevo, que a seguir sintetizamos em quadro.

Quadro II.1: Conceito de desenvolvimento profissional

cit. in Marcelo (2009)	Definição (síntese)
Heideman (1990: 4)	<i>“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas”.</i>
Fullan (1990: 3)	<i>“O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros”.</i>
Sparks & Loucks- Horsley (1990: 234-235)	<i>“Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores”.</i>

Oldroyd & Hall, 1991: 3	<i>“Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente”</i>
Day (1999: 4)	<i>“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes”.</i>
Bredeson (2002: 663)	<i>“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”.</i>
Villegas-Reimers (2003)	<i>“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”.</i>

A partir desta síntese podemos verificar que todas as definições, das mais antigas às mais recentes, concebem o desenvolvimento profissional enquanto processo, que assume uma dimensão individual e coletiva, que se contextualiza no local de trabalho, portanto, na Escola, *“e que contribui para o desenvolvimento das suas experiências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”* (Marcelo, 2009:10).

Numa perspetiva mais ampla, Imbernón (1999) situa a questão do desenvolvimento profissional na Escola, inevitavelmente, mas também em aspetos que designamos de socioprofissionais, como os que a seguir se indicam,

- O Sistema salarial (escalões e índices salariais);
- A situação laboral e o sistema da Carreira Docente;

- O contexto específico do seu trabalho (dentro ou fora da cidade e proximidade de centros de formação);
- O clima de trabalho (relações hierárquicas e constituição do corpo docente)
- O sistema de formação (modelos e atividades formativas).

Santana(2003), defende que, neste sentido, o desenvolvimento profissional, nem sempre se constitui como um processo adaptativo a um processo de mudança previsível e planificado, mas exige, por vezes, a superação de condições contextuais desfavoráveis, que raras vezes são fatores facilitadores de mudança e que, muitas vezes, até se conjugam com orientações opostas. Por essa razão, também se considera desenvolvimento profissional, o processo de rutura com fatores internos ou externos às instituições educativas que podem funcionar como papel inibidor ou potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional do professorado.

Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os docentes se vão “tomando professores” ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas (Gonçalves, 2009: 24).

Coronel (2003) aponta três indicadores para caraterizar o desenvolvimento profissional:

- Desenvolve-se ao longo da vida, não se limitando a fases, etapas ou idades concretas;
- É multidirecional, já que se concretiza de variadas formas;
- É pessoal e único, uma vez que são as pessoas que o constroem e organizam ativamente em função das suas próprias experiências e histórias de vida.

Considerando que nos estamos a referir a um processo que se desenvolve a longo prazo e que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover incremento, crescimento e desenvolvimento profissional, podemos estar perante o surgimento de uma nova perspetiva que, segundo Villegas Reimers (2003, cit in Marcelo, 2009), entende o desenvolvimento profissional docente com as seguintes características:

- Baseia-se no construtivismo;
- É concebido como processo a longo prazo;
- Assume-se como um processo que se desenvolve em lugares concretos;
- Está relacionado com os processos de reforma da escola;
- O professor é visto como um pártico reflexivo;
- É um processo colaborativo;
- Pode adotar diferentes formas em diferentes contextos.

Para que se efetivem essas condições de desenvolvimento no contexto atual é necessário incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, que vejam a escola como um local de motivação e de aprendizagem, tanto para alunos como para o professorado (Herdeiro & Silva, 2011).

Atualmente os docentes movem-se em condições extremamente complexas e contraditórias para dar respostas adequadas às situações com que se deparam.

Herdeiro & Silva referem que os discursos produzidos na Europa e impostos nas escolas portuguesas, pelos sucessivos governos, em nome do proliferado *ensino de qualidade*, coloca toda a pressão no

professorado, retirando-lhes ferramentas essenciais e deteriorando as condições de trabalho, pelo que, segundo as autoras, impulsionam,

a ocorrência de contextos educativos alicerçados no mal-estar docente, colocando o desenvolvimento do professor “em risco”, pois, mediante um contexto desmotivador e individualista, não terá, certamente, muitas hipóteses de sobreviver e/ou crescer como pessoa e como profissional (2011: 2726).

As mesmas autoras apontam ainda como principais conclusões do estudo que realizaram com docentes em Portugal que,

o mal-estar docente na escola dificulta as relações entre os professores, aflorando os primeiros conflitos baseados na desmotivação, na desconfiança e no desenfreado individualismo agravado pela competição profissional. Esta situação desmoraliza o trabalho em grupo e limita os contextos de aprendizagem do professor (2011: 2726).

Neste contexto fazem-se recomendações que levem à melhoria das condições de trabalho, pois tornam-se indispensáveis para ultrapassar muitas das exigências impostas por normativos que declaram a mudança educativa. A preconização de condições de trabalho adequadas têm que ser pensadas e ajustadas de modo a estimularem motivação profissional, ambientes relacionais saudáveis e, conseqüentemente, desenvolvimento profissional docente com conseqüências no ensino (Herdeiro & Silva, 2011).

2.2. Construção da identidade na profissão docente

2.2.1. Contributos para o conceito de identidade

Refletir sobre a complexidade do fenómeno da identidade remete-nos necessariamente para os campos conceptuais das ciências sociais e humanas, que, em complementaridade, contribuem para a sua caracterização e compreensão. Admite-se, porém, que este conceito não se esgota por aqui, pois, aquilo que se pretende, neste caso, é responder a questões sobre quem são os professores e as professoras, através de descrições do processo de construção de um coletivo que ao mesmo tempo assume a singularidade de ser docente, neste caso concreto, inseridos no contexto histórico, cultural, social, político e educativo de Portugal.

Côté (2006: 3), refere que estamos perante uma das áreas das ciências sociais que mais tem crescido, onde maiores avanços conceptuais se têm atingido e mais investigação se tem produzido,

Identity Studies is reputedly one of the fastest-growing areas in the social sciences. In the mid-1990s, Hall (1996) referred to the “discursive explosion around the concept of identity” (p.1); more recently, Bauman (2001) wrote about the “thriving industry” of identity studies.

Para Hall (2005), a essência da discussão deste conceito prende-se com o declínio das *velhas* identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim, a chamada *crise de identidade* é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que, assim, parece estar por detrás da deslocação, que atualmente se faz sentir, das

estruturas e processos centrais das sociedades modernas, contribuindo também para o desmoronamento de quadros de referência que reforçavam a visão de uma ancoragem estável dos indivíduos no mundo social.

O termo identidade, quer dizer etimologicamente, a mesma entidade. Trata-se de uma construção lógica, que assenta na sistemática da linguagem e nela potencializada como rede de significações políticas, culturais, estéticas e económicas (Sousa, 2008:91).

Numa abordagem sociológica podemos caracterizar a identidade pela partilha de ideias e ideais de um grupo em que os sujeitos formam as suas personalidades, mas também *as recebem* do meio onde interagem socialmente. Entende-se assim a assunção de um processo dialético subjacente a essa construção individual e social onde se torna difícil discernir a fronteira entre uma e outra. Ou seja, a identidade é formada na interação entre o *eu* e a sociedade (Sousa, 2008).

O sujeito previamente concebido, como tendo uma identidade unificada e estável, está a fragmentar-se, pois é composto de várias identidades mutantes e transitórias. É esse o processo através do qual é concebido o sujeito da pós-modernidade, sem identidade fixa. Uma identidade que está, continuamente, sendo formada e (re)transformada em diferentes momentos e contextos históricos, sociais e culturais (Hall, 2005).

As sociedades contemporâneas são também caracterizadas pela diferença, atravessadas por divisões e antagonismos sociais que demarcam, de certa forma, diferentes posições do sujeito e, conseqüentemente, da sua identidade, de uma forma geral. A articulação dos diferentes elementos possui também, segundo Hall (2005), características positivas, uma vez que ao desarticular as

identidades estáveis do passado abre a possibilidade para a conceção de novas identidades e para a produção de *novos sujeitos*.

As mudanças estruturais das sociedades modernas, no final do século XX, contribuíram para a fragmentação das paisagens culturais de classe, de género, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade que, no passado, tinham servido de referência, pois forneciam localizações sólidas aos seres sociais. Estas transformações também estão alterando as identidades pessoais e abalando a ideia que se possui de si próprio, enquanto sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si estável, a que se assiste, é chamada de deslocação ou descentração do sujeito. Essa dupla deslocação, que consiste na descentração dos indivíduos, tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma *crise de identidade* para os próprios, como observa Mercer (1990), que refere que a identidade só se torna uma questão quando está em crise, ou seja, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experimentação da dúvida e da incerteza.

Guiddens (2004), perspetiva a identidade pelo conjunto de características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com aquilo que é e com o sentido que possui para os mesmos, referindo, a título de exemplo, que algumas das principais fontes da identidade são o género, a orientação sexual, a etnia e a classe social, sendo que, não menos importante, é a atribuição de um nome, que sendo importante do ponto de vista individual, também o é do ponto de vista do grupo.

Do ponto de vista antropológico a identidade consiste na acumulação, nunca concluída, de signos, referências e influências

que definem o entendimento e a dinâmica relacional de determinada entidade, humana ou não-humana, percebida por contraste, ou seja, pela diferença ante as outras, por si ou por outrem.

É consensual a ideia que a identidade está sempre relacionada com a ideia de alteridade, ou seja, é necessário existir o outro com as suas características para definir, por comparação e diferença, as características pelas quais cada um ou cada uma se identifica. Podemos dizer, em concordância com Dubar (1991), que estamos perante um processo autobiográfico e simultaneamente relacional.

Castells (2008), refere que todas e quaisquer identidades são construídas, esta construção resulta, portanto, da constante reorganização de significados em função das tendências sociais e dos projetos culturais inscritos numa estrutura social condicionada por uma visão espaço-temporal. Uma visão que complementamos com a perspectiva de Hall (2005), baseada na sociologia interativa, e que postula que a identidade é construída a partir de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, numa perspectiva interacionista.

Nesta ótica temos que ressaltar o facto de que a identidade não é totalmente segura nem coerente pois, dentro de cada pessoa, há identidades contraditórias que exercem pressão em diferentes sentidos, de tal forma que podemos afirmar que as nossas referências e identificações, de forma constante e contínua, se deslocam, quer isto dizer que estão em contínuo processo de (re)construção. Referimo-nos aqui a uma ideia de dinamismo em que podemos dizer que, aquilo que somos é aquilo em que nos

vamos tornando, diacronicamente, numa perspetiva dialética e evolutiva (Rosa, 2005; 2008).

A identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diversas maneiras de existir num único e mesmo quadro de referência identificável, conforme referem Gisi & Eyng, pois a singularidade surge a partir de um referencial identificável, que vai para lá da identidade, constitui-se como o traço unificador da mesma. A singularidade, de acordo com estas autoras, *“remete àquilo que ela apresenta e representa designando «aquilo» a quem e para que serve especificamente o que permite diferenciá-la das demais comportando a sua unicidade, singularidade e intencionalidade, própria para além da sua identidade”* (2008:118).

As mesmas autoras sintetizam, ainda, que a identidade é constituída por dualidades opostas, apontando, a título de exemplo, a diferença e a igualdade, a objetividade e a subjetividade, a ocultação e a revelação, humanização e desumanização, referindo que para melhor compreendê-la é necessário articular estas dimensões, aparentemente contraditórias, para superar esta dicotomia individual/social que se constitui como um paradigma desde a origem do termo.

Para além do princípio da contradição, a identidade é entendida como um processo cuja matriz provisória se caracteriza por uma forte ideia de dinamismo, podendo ser mais bem explicitada à luz dos paradigmas holonómicos, referidos por Gadotti (2000), que sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento em torno do ser humano e na sua envolvimento, valorizando as suas vivências, o pessoal e a singularidade que constituem o mundo fenomenológico, enfatizado por Morin (2003), que refere a

necessidade do pensamento complexo para entender a realidade em toda a sua plenitude.

Assumimos um conceito de identidade claramente vinculado à dialética, que Gadotti (1983) sistematiza a partir de quatro pressupostos, conforme se explicita, (i) o princípio da totalidade, na qual tudo se relaciona; (ii) o princípio do movimento, pois tudo se transforma; (iii) o princípio da mudança qualitativa, em que a acumulação de elementos quantitativos produz o qualitativamente novo e, por último, (iv) o princípio da contradição, pois identidade é, simultaneamente, tempo, unidade e conflito entre contrários.

2.2.2. Identidade profissional na docência

Quando nos referimos à identidade do professorado, somos imediatamente remetidos para os traços e para os aspetos que caracterizam esse grupo tão heterogéneo, como sendo todos quantos se dedicam à tarefa de ensinar. De facto, essa é uma característica comum, mas que, no entanto, quando é pensado nos seus efetivos processos de significação, daí só emergem diferenças.

Os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e por jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados (...). A marca é a heterogeneidade. E isso traduz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais (Garcia et al., 2005: 47).

A discussão sobre identidades profissionais não se reduz aos discursos oficiais e políticos, pois, esta classe profissional

caracteriza-se numa dimensão mais complexa do que meros formadores de cidadãos e cidadãs. As identidades profissionais são construídas em contexto e em transição ecológica, onde interagem a história, familiar e pessoal, e as condições de trabalho. Os discursos oficiais falam-nos, apenas, daquilo que são as suas funções. Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na e sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente nas suas expectativas e perceções (Flores, 2015).

Para Day et al. (2006), a identidade profissional passa pela conceção pessoal e profissional da pessoa do docente e é representada pelas diferentes perspectivas históricas e culturais nos diferentes contextos em que ocorrem as mudanças, pelo que as noções de identidade docente têm que ser particularizadas por aquilo que são os desafios das suas vidas pessoais e profissionais, ou seja, a identidade tem que ser sempre problematizada a partir dos campos conceptuais do trabalho e da própria vida.

Podemos assim entender, de acordo com Garcia et al., que essa construção social é caracterizada e marcada por múltiplos fatores que interagem entre si e que resultam nas representações que os docentes possuem em relação a si mesmos e às suas funções, estabelecendo, de forma consciente ou inconsciente, *“negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão”* (2005: 54), imaginário que é condicionado pela génese e pelo desenvolvimento histórico da profissão e também pelas marcas socioculturais deixadas pelos discursos acerca dos/as docentes, em particular e, de uma forma geral, da escola.

Segundo Esteve (2006), os profundos processos de mudança social registados nas últimas três décadas e os consequentes efeitos nos sistemas educativos colocaram novos problemas, os quais ainda não foram totalmente assimilados. Alguma *desorientação*, associada ao défice de formação para assumir novos desafios e a tentativa, quase desesperada, para manter as rotinas, leva a que, numa grande amplitude, muitos profissionais realizem um trabalho desadequado, enfrentando uma crítica generalizada que os considera como os responsáveis universais de todas as falhas do sistema educativo.

A antiga imagem da profissão docente como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno, por outro lado, a imagem da escola como ambiente seguro, onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado, a imagem de um aluno, como sujeito em construção a ser encaminhado para a vida em sociedade é substituída por uma imagem de rebeldia. Os extremos dessas representações não deixam dúvidas de que, as expectativas em relação à escola mudaram consideravelmente (Boia, 2003).

A representação social de ser docente assume outros sentidos e outros significados para os quais nem todos aqueles que são candidatos à docência poderão estar devidamente preparados.

Para Lawn (2001), as mudanças que acabámos de referir podem ser explicadas em três aspetos: (i) a identidade dos/as docentes deve adaptar-se à conceção de educação da nação; (ii) uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos, através do discurso oficial, que sejam capazes de monitorizar e controlar a identidade docente e, por fim; (iii) a identidade do

professorado pode, de forma sub-reptícia, ser manobrada a favor de interesses que não são, necessariamente, os do coletivo profissional e da restante comunidade educativa, daqueles que partilham o espaço escolar.

Podemos por isso, em concordância com Garcia et al., referir que a identidade é um construto em ação na análise da docência, entendendo-se, por identidade profissional, “*as diferentes posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais (...) no exercício de suas funções em contextos laborais concretos*” (2005: 48). Temos de incluir, ainda, o conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e de agir do professorado no exercício das suas funções em contextos escolares, em toda a sua complexidade e natureza, mais ou menos burocrática.

Day et al. (2006), sugerem que a vertente profissional e pessoal da identidade do professorado interagem simultaneamente a partir de sete fatores² que interatuam e que se interinfluenciam entre si, que a seguir designamos.

1. **Autoimagem** (*self-image*), consiste na forma como os docentes se descrevem e se concebem, por si mesmos, no contexto da sua história de vida profissional;
2. **Autoestima** (*self-esteem*), a sua evolução enquanto docentes e a forma como a mesma é vista por si e valorizada pelos outros;

² Os cinco primeiros fatores foram indicados por Geert Kelchetermans, em 1993, complementados pelos dois fatores seguintes após estudo efetuado pelo mesmo autor, com docentes Belgas, em 1996.

3. **Motivação profissional** (*job-motivation*), O que fez com que tivessem escolhido a profissão e se continuam comprometidos com ela ou, se pelo contrário, pretendem abandoná-la;
4. **Perceção das tarefas profissionais** (*task perception*), a forma como é entendido o conteúdo funcional do seu trabalho;
5. **Perspectivas de futuro** (*future perspective*), expetativas futuras sobre o seu desenvolvimento profissional;
6. **Estabilidade no trabalho** (*stability in the job*), a necessidade de manter ou valorizar o seu *status quo* e como o alcance de algo ambicionado se relaciona com a sua satisfação;
7. **Vulnerabilidade** (*vulnerability*), como reage à avaliação por parte de elementos internos, os seus pares, os seus superiores, ou por elementos externos, a classificação da sua escola, os pais, a inspeção, etc. O incremento de fatores de vulnerabilidade aumenta a tendência de passividade e conservadorismo na docência.

Thus, a positive sense of identity with subject, relationships and roles is important to maintaining self-esteem or self-efficacy, commitment to and a passion for teaching (Day, 2004, cit in: Day et al., 2006: 604).

A identidade profissional, no caso concreto da docência, enquanto objeto de estudo leva-nos para uma grande diversidade de campos, conforme tentaremos sistematizar a seguir. Podemos afirmar, no entanto, de acordo com Beijaard et al. (2004), que o discurso sobre as identidades docentes se perde no *mundo* complexo da educação e dos diferentes mecanismos sociais que a sustentam e estão longe de se encontrar totalmente explorados. Falamos de uma realidade em

constante mutação e que se (re)constrói e (re)inventa de forma diferente a cada momento.

Naquilo que são as disputas em torno de várias concepções, de identidade, de profissionalismo e de profissionalização não se pode obviar o fenómeno do controlo subjacente sobre os processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou que podem circular no âmbito da educação, conforme refere Lawn (2001:118),

A gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão, quer de sistemas educativos democráticos, quer totalitários (...) as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança.

Hypolito (2003; 2009), (re)equaciona o trabalho docente através de formas coletivas de o exercer, que considerem os saberes (docentes) teóricos e práticos e que, simultaneamente considerem as comunidades escolares como parte integrante de uma construção do processo educativo. Segundo este autor, o profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional e também a melhoria da qualidade social do ensino, sendo que essa melhoria social tem que ser enriquecida a partir dos contributos das comunidades, grupos e movimentos sociais, que considerem as identidades étnicas, de género e de classe de quem usufrui da educação, como função social, desconstruindo o conceito de *clientes*, como é veiculado pelo neoliberalismo. Assim, o conceito de identidade profissional tem que incluir a sensibilidade política para lidar com as definições do currículo, em que conteúdos e métodos devem resultar menos de uma sabedoria *iluminada* do profissional e depender mais do inter-relacionamento com as realidades culturais nas quais se inscrevem os processos educativos.

Assim, postas estas visões sobre a construção de identidades na docência, podemos considerar que esta deve ser entendida como uma construção social, marcada por vários fatores que interagem de forma sistémica e que resultam nas representações que os docentes constroem sobre si próprios e sobre o seu trabalho.

Garcia et al. (2005), referem que as recentes investigações que vieram problematizando a identidade e a profissão docente, sempre procuraram os aspetos unificadores e estruturantes. Os autores propõem que se deve ir mais longe, sugerindo que, talvez, se possa constituir um caminho produtivo para a pesquisa nesse âmbito, atribuindo importância e significado às diferenças, às discontinuidades, às divisões, privilegiando, ainda assim, as narrativas dos docentes acerca de si mesmos e dos contextos de trabalho, pois essa abordagem pode aproximar-nos de forma mais realista daquilo que é uma realidade dinâmica, contraditória e fragmentada em que se encontram.

A consideração do que expusemos no parágrafo anterior não coloca em causa as teorizações sobre os processos de construção da identidade docente, sendo importante, contudo, resguardar que essas descrições não podem ser concebidas como modelos puros e fechados, mas como práticas discursivas, reforçadas pelos discursos oficiais e que se inscrevem em agendas políticas que interpelam os professores e as professoras naquilo que é a produção das suas identidades.

2.2.3 Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente

Uma das principais limitações que encontramos no âmbito das ciências sociais é a dificuldade de delimitar campos conceptuais pois as várias abordagens não se consignam a quadros conceptuais específicos, mas a abordagens de ordem multidisciplinar e interdisciplinar. Por isso, importa esclarecer que nos colocaremos, de acordo com Estrela (2014), a partir do ângulo de visão das *Ciências da Educação* para questionar e abordar esta temática e não no âmbito de outra disciplina particular, como por exemplo, a *Sociologia das Profissões*. O fundamento dessa nossa opção significa que vamos abordar esses conceitos no campo da ação educativa, onde o professorado desempenha um papel determinante, enquanto área do saber que continua à espera de melhores definições epistemológicas, como refere Charlot (2006:6), ao definir este campo como,

fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos, originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes práticos, fins éticos e políticos.

Assumimos assim esta perspectiva de múltiplos cruzamentos nos quais iremos tentar sistematizar os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

O conceito de profissionalização, que se apresenta numa dimensão mais abrangente, passa por um processo global e de carácter sociológico, no qual uma profissão se afirma e eleva o seu estatuto, conforme refere Nóvoa (2002), e como já referimos neste capítulo,

trata-se do processo através do qual uma ocupação ganha o estatuto de profissão.

O referido processo contém dois elementos que podem ou não estar relacionados, (i) o desenvolvimento do estatuto, a que se designa profissionalismo e (ii) o desenvolvimento de saberes atitudes e competências necessárias ao desempenho profissional (Nóvoa, 2002; Estrela, 2014).

Numa tentativa de clarificar e delimitar conceitos, a autora refere que definir o conceito de profissionalização passa pela “*procura do preenchimento dos critérios de uma profissão e de desenvolvimento profissional para designar o processo pelo qual os práticos desenvolvem as suas competências*” (Estrela, 2014: 8).

O conceito de profissionalismo, tem vindo a ser adotado, há largos anos como o ideal coletivo da profissão que abarca em si a profissionalidade e lhe atribuí sentido, pois sem esse sentido a profissionalidade fica isolada numa retórica meramente tecnicista e revestida de grande subjetividade. O profissionalismo implica um compromisso com a defesa da profissão, numa lógica que tem como principal alvo os alunos, as famílias, a comunidade e as orientações para a promoção da qualidade, opondo-se a um conceito restrito limitado à sala de aula. (Estrela, 2014; Sockett, 1985).

A profissionalidade, como campo conceptual, remete-nos para a racionalização de saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional, que pode ser incentivado pelo processo de formação, proporcionando e potenciando o desenvolvimento profissional (Estrela 2015).

O discurso e o debate sobre profissionalidade, uma vez que a mesma é determinada por aspetos *Macro*, tem vindo a ser estudado no sentido de caracterizar o trabalho docente. Nessa corrente, Garcia et al. (2005) sistematizam vários estudos que vêm configurando o discurso e o debate sobre profissionalidade e trabalho docente, baseando essa classificação também nos trabalhos anteriormente desenvolvidos por Hargreaves & Goodson (1996).

2.2.3.1. Profissionalidade Clássica

A profissionalidade concebida nessa vertente clássica traz a marca e o carisma de todo o trabalho que tem como meta atingir o *status* de outras profissões consideradas altamente classificadas, tais como algumas profissões liberais, a título de exemplo, os médicos e os advogados. Isso significa o prestígio público e ter uma profissão masculinizada, isto é, ninguém quer ter uma profissão de menor reconhecimento e muito menos as chamadas semiprofissões femininas, tais como, enfermeira, assistente social ou bibliotecária. Essa perspetiva fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, baseado em *certezas científicas*, numa cultura técnica partilhada por todos, em órgãos reguladores dos aspetos ético-profissionais e na autorregulação como controlo nas formas de ingresso na carreira e nas políticas de formação, sobre os aspetos da ética e sobre os padrões para o exercício prático da profissão. Todos os estudos que têm confrontado a profissão docente com esses critérios encontram a docência como uma atividade não-profissional ou semiprofissional. Na perspetiva da profissionalidade clássica, a relação com a comunidade será sempre uma relação formal e de submissão ao conhecimento técnico dos profissionais.

2.2.3.2. Profissionalidade como trabalho flexível

A noção de profissional flexível está centrada na redefinição dos aspetos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias. Esta perspetiva é construída numa lógica de grupos de trabalho específicos de docentes, por escolas ou por disciplinas específicas que se formam com a finalidade de dialogar sobre o ensino e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, práticas essas que, no entanto, não estão a salvo de uma colonização e controlo imposto por uma burocracia educacional, fazendo com que essas práticas se tornem em autênticas *camisas de força*, seja por uma dinâmica de trabalho colegial que se impõe ou por procedimentos burocráticos que se constituem como uma antítese de uma profissionalidade autónoma e de características autogestionárias.

Contudo, esta perspetiva pode fortalecer as comunidades de trabalho, na medida em que se enriquece o diálogo entre os/as profissionais docentes, abrindo assim possibilidades para a construção de soluções criativas, no entanto, podem-se instalar algumas preocupações, das quais Garcia et al. (2005:50), inventariam as seguintes:

a relação com as comunidades do entorno escolar frequentemente pode ser esquecida, e o grupo pode continuar fazendo um trabalho isolado e solitário; o mesmo pode-se dizer da relação com outros grupos docentes, tanto aqueles da própria escola quanto de outras comunidades escolares; isso poderia, então, conduzir ao que se pode chamar de comunidades «fragmentadas»; e todo o investimento de um elevado

profissionalidade dirigido para um localismo poderia significar uma fragmentação docente.

A noção de profissionalidade e profissionalização concebidos a partir das comunidades docentes locais substitui os princípios das *certezas científicas* pelos princípios das *certezas situadas* como base para a profissionalidade docente preconizada por Hargreaves & Goodson.

É com base nestes pressupostos que a noção de profissionalidade como trabalho flexível influencia a identidade docente na medida em que pode conduzir as práticas docentes segundo critérios flexíveis dependentes de cada contexto.

2.2.3.3. Profissionalidade como trabalho prático

Nesta visão o trabalho docente é entendido como uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, fruto da experiência, moldados por valores e propósitos profissionais na construção das suas próprias práticas educativas. Esta conceção contrasta com uma profissionalidade considerada fora do alcance e com uma profissionalização construída a partir de fora, através de uma ciência teórica produzida em mais um lugar-comum, à semelhança de muitos outros.

Este discurso é marcado pela noção de *prática reflexiva* a partir da qual se constrói a conceção de docente como *prático-reflexivo* (intelectualidade reflexiva) em que a emissão de julgamentos é alicerçada nas reflexões sobre a própria prática. Ao enfatizar-se mais a necessidade de uma visão mais reflexiva e crítica sobre as ações amplia-se o campo de questionamento. Esta perspetiva fornece um importante contributo para o questionamento do conhecimento

dito acadêmico, pois permite uma postura baseada na crítica que pode ter consequências práticas ao estabelecer conexões entre as reflexões produzidas pela prática docente e as agendas sociais de emancipação e igualdade, sendo essa reflexão social e crítica, podendo assumir-se como pessoal e local. Contudo, o autor chama a atenção que quando essa visão fica reduzida a uma perspectiva *romântica* e individualizada pode conduzir a resultados preocupantes, pois nem todas as práticas e reflexões docentes são acertadas, apontando o exemplo dos docentes em início de carreira, que tendem a agir conforme arquétipos de ensino amplamente aceites culturalmente, que normalmente são modelos tradicionais moldados a partir de exemplos caricatos da docência.

Outro aspeto a levar em linha de conta é de que o discurso do saber docente como reflexão prática, ao valorizar mais o quotidiano docente e menos o experiencial, pode distanciar mais o corpo docente daqueles objetivos sociais e morais mais amplos, definidos num nível macro, pelas políticas educacionais e governamentais.

2.2.3.4. Profissionalidade como trabalho extensivo

O conceito de profissional extensivo, na profissão docente, surge em contraponto com o conceito de profissionalidade restrita. A profissionalidade restrita caracteriza-se pelo *aqui e agora*, os *skills* docentes derivam da experiência, os acontecimentos da sala de aula são tratados como episódios isolados e as metodologias entendidas como decisões do foro íntimo. Há uma valorização da autonomia individual e uma menor valorização com as atividades profissionais que não estão diretamente relacionadas com o ensino, tais como, uma formação com objetivos mais amplos que contemplem uma

leitura político-profissional ou cursos práticos que não contemplem um *saber fazer* mais relacionado com o espaço de aula, propriamente dito. O ensino e a capacidade para ensinar tende a ser visto como uma dádiva divina ligado à intuição e à natureza, uma vocação inata.

A profissionalidade extensiva caracteriza-se por uma relação dialética entre a teoria e a prática e numa perspetiva sistémica que extrapola o próprio espaço da aula e alcança o entorno social da educação. A aula é compreendida na relação com os outros acontecimentos na escola e, num contexto mais amplo, na sociedade. No que diz respeito a metodologias de trabalho, estas resultam de trocas de experiências com a comunidade docente havendo uma diversidade de atividades que são valorizadas, tais como literatura da área ou formação ao longo da vida que contemple, quer as de interesse imediato, quer as de interesse mediato. O ensino é visto como uma atividade racional, contrapondo-se a uma visão intuitiva. Estas características são enquadradas por Hargreaves & Goodson naquilo a que chamam de *novo* profissionalidade, resultante das paradigmáticas reformas educacionais conservadoras que se operaram na Inglaterra e no País de Gales. As consequências dessas reformas para o trabalho docente são bem explicitadas por Robertson (1996, cit in Garcia et al., 2005: 51), como a seguir se transcreve,

Há pouco alcance na promessa da profissionalidade para aumentar o grau de autonomia porque a reserva crucial de determinação – que é um controlo ideológico – tem sido, sem cerimónia, retirada dos professores e professoras e colocada nas mãos firmes dos administradores, dos políticos e do capital transaccional. A reserva de determinação é então colocada num nível de decisões para que os resultados específicos do sistema sejam atingidos, e não num ponto de

juízo sobre o que poderia construir um referencial adequado de conhecimento. Benefícios para os/as professores/as são assim em grande medida ilusórios. Docentes são oprimidos pela pressão do (auto)gerenciamento, restrição de tempo, turmas maiores e gerência de outros trabalhadores/as sobre o seu trabalho. O que decorre daí é uma autoridade despersonalizada – uma docência de resultados confundida com profissionalidade. Aos/às docentes não tem sido dada ou prometida a oportunidade para negociar os novos moldes do seu trabalho. Ao contrário, o trabalho docente tem sido crescentemente moldado pelos imperativos e conveniências económicas (...).

Entende-se esta *nova* profissionalidade como uma estratégia do poder político para o cumprimento escrupuloso de um currículo nacional como parte da reestruturação económica do capitalismo no contexto atual de globalização neoliberal. As grandes marcas discursivas, para além do *currículo nacional*, são a *colaboração*, o *trabalho integrado*, o *trabalho em equipa*, a *parceria*, a *tutoria*, o *desenvolvimento profissional* e o *foco nos resultados*.

As orientações de um currículo nacional colocam o professorado em autênticas *camisas-de-força*, fazendo com que o seu trabalho se realize em *circuito fechado*. São práticas que reforçam um planeamento rígido e um poder de decisão desprovido de qualquer flexibilidade e que intensificam o trabalho docente, de tal forma que sobra cada vez menos tempo para a preparação das atividades de sala de aula. Apesar de pequenos grupos conseguirem redirecionar as suas práticas para formas alternativas de trabalho, com uma forte componente crítica, esses são apenas a exceção, uma rara exceção, as suficientes para que possam servir de exemplo!

2.2.3.5. Profissionalidade como trabalho complexo

O atual contexto social, económico e político, consubstanciado por rápidas mudanças globais e locais têm afetado o trabalho docente, tornando-o mais complexo e difícil. Uma questão que se coloca no meio científico prende-se com as características e natureza desse trabalho, em que medida oscila da dificuldade e complexidade para a extensividade e sobrecarga. Muitos critérios que permitem fazer este julgamento situam-se em estudos realizados na década de 1980, cujas características se alteraram ou se perderam na década seguinte.

Ainda que se tratem de Países desenvolvidos, as considerações de Robertson (1996, cit in Garcia et al., 2005) não deixam de ser pertinentes e interessantes, ao referir que em meados dos anos de 1980, os docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e controlo. No transcorrer da década seguinte, transformaram-se num corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, tais como, sociologia, teoria social, psicologia infantil, teorias da aprendizagem, entre outras. Segundo o mesmo autor, transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares, conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política educacional em geral. No início do Séc XXI, o professorado, provavelmente, perdeu, só na primeira década, a maior parte das conquistas realizadas num único século.

Mesmo que se admita uma maior complexidade do trabalho docente, tal como no planeamento coletivo, no uso generalizado da

informática, na avaliação com portefólios, na avaliação colaborativa, etc., trazem outras preocupações que se centram, precisamente, no facto de que essas atribuições excluem outras áreas, nomeadamente, as políticas e sociais. Algumas decisões centrais no processo educativo, tais como as que se centram no currículo e competências essenciais, têm sido simplificadas e retiradas do âmbito do poder e da autonomia docente.

A reorganização de um trabalho mais complexo em função das demandas colocadas com as mesmas condições de tempo e de trabalho, como as atuais, pode significar uma maior intensificação do seu trabalho e conseqüente desgaste da saúde. A menos que representantes da administração e organizações sindicais representantes da classe docente, de forma negociada e aberta, na assunção de um verdadeiro compromisso social possam resolver essas situações conflituosas que determinam uma profissionalidade em crise ou, como referem Hargreaves & Goodson (1996), o trabalho docente será simplesmente um sinónimo de exploração e *Burnout*.

2.2.3.6. Profissionalidade pós-moderna

Na sequência da descrição anterior, os mesmos autores, propõem como alternativa a profissionalidade pós-moderna, também conhecida como profissionalidade interativa, cujas características deverão incidir, essencialmente, no aumento de responsabilidades e oportunidades para exercer alguma discricionariedade sobre as temáticas do ensino, dos currículos e dos próprios métodos pedagógicos. Apesar destas propostas alternativas para promover um enquadramento da profissionalidade docente que promova de

forma efetiva um bem-estar na docência, a realidade tem-nos fornecido leituras diferentes, desenvolvendo-se concretamente em sentidos opostos, ou seja, o aumento da discricionariedade por parte da administração, nomeadamente por parte das direções das escolas, reduzindo, de forma drástica, os âmbitos de atuação dos docentes, e intensificando o trabalho numa lógica cada vez mais burocrática. O que está em causa é precisamente a perda de uma autonomia político-pedagógica que sempre caracterizou a profissionalidade docente.

2.2.4. Identidade de classe

No momento atual, precisamente, pela indefinição e reestruturação das relações de trabalho, cada vez mais acentuadas, questionar a consciência de classe dos trabalhadores, torna-se fundamental, pois, a diversificação e a fragmentação, que resulta da inserção de novos modelos produtivos no sistema capitalista, com vista a uma maior produtividade e lucratividade, culminou na desestabilização, quase completa, da classe trabalhadora (Borges, 2010).

De acordo com Rodrigues (2013), o conceito de identidade de classe, fica assim intimamente ligado à consciência de classe, enquanto constructo que nos permite interpretar as posições e os modos como as classes são vividas e experienciadas no dia-a-dia, em planos simultaneamente coletivos e individuais, partindo-se de conceptualizações, nem sempre coincidentes, pois as dimensões subjetivas que sempre pontuaram esta análise sociológica, partiram de um pressuposto da necessidade de existência de grupos com a

noção de si próprios e dos seus interesses, assumindo que as identidades intermediavam a relação entre as condições estruturais e as formas de ação. A esta análise tradicional, Savage (2000), designa de *Estrutura-Consciência-Ação*.

No plano conceptual em que se enquadram as identidades dos profissionais docentes, pensar a consciência de classe dos *trabalhadores-docentes*, apresenta-se como uma tarefa árdua, pois deparamo-nos com um impasse incontornável que, de acordo com Borges, é a ambiguidade em torno da questão conceptual, *ser profissional* ou *ser trabalhador*. Segundo a autora, a deterioração das condições de trabalho e de remuneração na classe docente intensifica-se muito mais pelo facto do professorado abdicar da sua identidade de trabalhador, sendo esta a que mais podia contribuir para o ganhos e melhorias na sua condição laboral, acrescentando que “os professores estão cada vez mais perdidos diante dos discursos ideológicos da profissionalização” (2010: 82).

Conforme refere Poulantzas (1978), as classes sociais são demarcadas como um grupo de agentes sociais inseridos no processo de produção, com diferentes lugares nas dimensões *económica, política e ideológica* da sociedade capitalista. A definição dos lugares ocupados pelos agentes sociais está no conjunto das práticas sociais, ou seja, na divisão social do trabalho, e eles correspondem a lugares de dominação, subordinação e resistência.

De acordo com Alves (2009), a partir daqui podemos então discutir a identidade de classe do professorado, formulando uma questão

primordial: Que lugar é que ocupam os docentes na divisão social do trabalho?

Os contributos que nos permitem encontrar uma resposta a esta questão enquadram-se nas análises elaboradas acerca da divisão do trabalho e que assenta na clássica teoria *Marxista* da sociedade fragmentada em classes, com dois grandes grupos dominantes, a classe dos *proprietários dos meios de produção* e a *classe explorada* (proletários).

No entanto, a partir desta teorização acerca da sociedade capitalista e das múltiplas classes e subclasses que se vão formando a partir dos designados grupos de referência e das críticas que as mesmas vão sofrendo, nomeadamente, as discussões em torno dos conceitos que classificam uma massa de trabalhadores como pertencente a um extrato das classes médias, por promoverem a anulação da classe operária (Castel, 1998).

Há um amplo debate entre posições que adotam o ponto de vista da presença de uma acentuada proletarização de setores da classe média e posições que defendem a emergência de uma *nova classe operária*, que se consubstancia pela expansão de agentes intermediários, que estão num processo crescente de proletarização (Alves, 2009).

No âmbito desse debate, podemos situar a posição social do professorado numa classe média proletarizada, ou situá-los na *nova classe operária* ou *nova classe média* (PESSANHA, 1994). A partir da indefinição, de um certo *hibridismo* e da dificuldade em situar o professorado, quanto à sua natureza de classe, abre-se uma brecha

que permite uma vulnerabilidade que, de resto, tem sido bem explorada pelo capitalismo.

Borges (2010), que situa a discussão da conceção da identidade docente enquanto *trabalhador* ou *profissional*, alerta que a negação de um estatuto de trabalhador, sendo este o contraponto do *capital*, leva o professorado à perda do seu potencial transformador, tornando-se, apenas um perpetuador da ideologia dominante.

O trabalho docente não pode ser analisado fora do contexto da sociedade capitalista, já que a própria escola é local que tem servido, ao longo da história, para reproduzir os interesses do capital. Portanto, as atividades ali desenvolvidas constituem um trabalho inerentemente capitalista (Borges, 2010:97).

Segundo a autora, a construção e o desenvolvimento da consciência de classe torna-se a premissa fundamental para a conquista de condições de trabalho mais dignas, pelo que o professorado deve reconhecer-se como um trabalhador inserido no mundo do trabalho capitalista, mas terá de ler o trabalho e a sua função de uma forma alternativa à forjada e deturpada pelo capital.

3. Trabalho alienado e proletarização na profissão docente

3.1. Trabalho e trabalho alienado

De acordo com Basso (1998), nas sociedades modernas o trabalho surge, muitas vezes esvaziado do significado e do sentido da ação, perde-se o sentido pessoal da ação, o que faz com que, muitas vezes se considere que o trabalho serve apenas para garantir a sobrevivência, tornando-se, como refere Leontiev (1978), alienado.

Assim, no pensamento de Karl Marx, segundo McLellan (1990), o trabalho, como relação de dominação, impõe-se como simples meio de existência, portanto, como uma atividade que tem o sentido único de garantir a sobrevivência física. No entanto, ainda segundo o mesmo autor, a atividade humana é tão responsável por promover as condições materiais de existência, quanto toda a organização da vida, de uma forma genérica. Quer isto dizer que para além de produzir os meios necessários para uma existência física, a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou a autocriação da pessoa através de um processo de objetivação. *“Existe alienação quando ocorre um abismo (...) entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”* (Heller, 1992: 38).

Por outras palavras, o estudo das necessidades básicas deve ter em linha de conta os processos psicológicos construídos em cada indivíduo no decorrer da sua existência, tal com a cognição ou

mesmo o processo de conhecimento. Desta forma, as características pessoais, a dinâmica da aprendizagem e os fenómenos biopsicossociais fundamentam e envolvem todas as dimensões do ser humano, numa comunhão total entre corpo e espírito, daquilo que se é com aquilo que se faz. Quando há uma rutura desse processo, ocorre a alienação, com conseqüente perda do sentido social e individual na vida de cada pessoa (Maturana, 2004).

O trabalho, na perspetiva Marxista é humanização, criação, recreação e implica a transformação dos elementos da natureza ao seu redor. Para Marx (2001), o que distingue o ser humano dos outros seres é sua capacidade de ação transformadora consciente - a *práxis*. O trabalho é, justamente, a manifestação da *práxis*. Ao trabalhar, o homem não apenas se reproduz intelectualmente, mas ativamente e em sentido real, pois projeta a sua imagem no que foi produzido por si próprio. Assim, o trabalho torna-se uma categoria fundadora da humanização. Assume a dimensão ontológica do ser humano, pois, é através dele que a humanidade transforma a sua própria realidade e forja as suas condições materiais de existência (Marx, 2001).

O trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui a sua especificidade, na medida em que, pelo trabalho, a pessoa se produz e se reproduz. É, antes de tudo, um processo entre o humano e a natureza num processo em que a pessoa, pela sua ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza ao redor para satisfazer as suas necessidades vitais básicas (Marx, 1988).

Não há trabalho humano sem consciência e finalidade, na medida em que todo trabalho procura a satisfação de uma necessidade. Nesse sentido, Marx (1988), afirma que mais que o corpo físico preparado para o trabalho, é necessária uma finalidade, uma consciência, um desejo, pois esse processo foi concebido para satisfazer as necessidades humanas, isto é, o trabalhador produz algo útil para promover sua própria existência.

Costa (1995), que analisou o caráter teleológico do trabalho, afirma que este não pode existir sem uma finalidade específica, pois o processo de humanização depende dele para se concretizar.

Além disso, o trabalho é o elemento de ligação entre o ser individual e o ser social (Mascarenhas, 2002). Mais que relacionar-se consigo próprio e com a natureza, ao trabalhar, a pessoa interrelaciona-se com outras, pelo que, na sua perspetiva, o trabalho é o elemento primordial na construção de uma sociedade, uma vez que a mesma propicia o processo de socialização humana.

Pelas ideias expostas, podemos concluir que, segundo a teoria Marxista, o trabalho é uma essência humana, pois trabalhar é específico do ser humano, é mais um fator diferenciador do homem em relação aos outros seres vivos. Todo o processo evolutivo e relatado como construção histórica, de uma forma ou outra, também caracterizam elementos ligados ao trabalho e aos trabalhadores, portanto, a sua centralidade enquanto elemento estruturador das sociedades e da pessoa humana é inequívoco.

Atualmente, no contexto da sociedade capitalista, torna-se cada vez mais rara a vertente de realização pelo trabalho e, numa orientação

oposta, deparamo-nos com um trabalho que gera sofrimento físico e mental, sinónimo de emprego, totalmente subjugado ao capital, uma mercadoria como outra qualquer, um trabalho alienado (Borges, 2010).

O valor da força de trabalho passa a ser manifesto através da quantificação do tempo necessário para produção de outras mercadorias que vão garantir a reprodução dessa mesma força de trabalho, isto é, o mínimo de condições necessárias para que o trabalhador possa sobreviver e assim continuar produzindo no modo de produção capitalista. Esse pressuposto explica o fundamento da expressão *Salário Mínimo* (Marx, 1988).

Quando o trabalho deixa de ser concreto para se tornar abstrato e quantificado cronológica e financeiramente, o trabalhador é desqualificado à condição de mercadoria e ocupa o seu lugar de trabalhador alienado. O seu processo de trabalho deixa de ser regulado por si mesmo, deixando de ser autorrealização, humanização e prazer, tornando-se mal-estar e sofrimento.

3.2. Alienação e trabalho docente

Como já vimos, o trabalho só se materializa para a satisfação de determinada necessidade humana, sendo que antes de se realizar materialmente, ele se realiza mentalmente, através da antecipação das ideias e dos reais objetivos que se pretende alcançar. A consciência é formada a partir das transformações das condições

materiais de existência. Dessa forma, o trabalho torna-se um importante pilar da própria consciência humana.

De acordo com Saviani, o processo de produção humana está composto pelo trabalho material e pelo trabalho não-material. O trabalho não-material pode ser definido, como o mesmo designa, aquilo que se concebe numa dimensão onde se inclua a

produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (2000:20).

A partir deste preâmbulo podemos caracterizar o trabalho educativo e executado pelos profissionais da educação, por uma dimensão imaterial que advém, naturalmente do trabalho não-material e é produzido e consumido simultaneamente, isto é, faz do ato de produção e do ato de consumo, apenas um e o mesmo.

A partir da perspectiva de Saviani (2000), segundo a qual a educação é um processo do e para o trabalho, que tem como objetivo *humanizar*, adotamos como conceito de trabalho docente a ação voltada para produzir e disponibilizar intencionalmente os conhecimentos produzidos histórica e socialmente, visando a humanização do indivíduo nas suas diversas dimensões.

O trabalho docente possui múltiplas determinações históricas, sociais e políticas e não pode ser compreendido de forma isolada, mas dentro do contexto da sociedade em que está inserido. Assim sendo, o entendimento do movimento dialético da constituição e desenvolvimento do trabalho docente, as suas ambiguidades,

contradições, tensões e idiosincrasias, desenvolvidas ao longo da sua história no sistema de sociedade capitalista, revela-nos uma série de questões sociais, culturais, económicas, políticas e ideológicas que determinam as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das escolas.

Voltando um pouco atrás e recorrendo à construção histórica da profissão, antes do seu enquadramento *Estatal*, o controlo sobre a atuação do professor passou pelas *mãos* da igreja. Até meados do século XVIII, as instituições escolares funcionavam em catedrais e conventos, cujos professores eram maioritariamente homens, membros do clero. A crença no conceito de vocação, inata ou revelada, como elemento constitutivo do trabalho docente, advém desse período (Alves, 2009).

Com o desenvolvimento e proliferação de sociedades capitalistas, o Estado passa a encarregar-se da função social de educar com o objetivo de formar uma nova força de trabalho, com um mínimo de instrução para manusear e controlar as máquinas do novo processo produtivo, emergente da Revolução Industrial (Silva, 2006).

O controlo efetivo do sistema educativo pelo Estado levou à adequação da lecionação de acordo com suas normatizações burocráticas, pelo que essa inovação passou pela regularização, organização e determinação dos *novos professores* que iriam desenvolver a sua prática nas Escolas.

A estatização da educação favoreceu a massificação dos sistemas educacionais, que, no século XIX, ocorreram paralelamente com o

processo de feminização do trabalho docente. No século XX, vemos a tentativa do Estado de organizar o trabalho pedagógico de acordo com os moldes produtivos do *taylorismo/fordismo*, favorecendo o movimento do tecnicismo pedagógico (Silva, 2006).

Apesar de a regulação do trabalho docente ter sido assumida pelo Estado, a vocação e o sacerdócio continuaram sendo constructos da identidade do professorado. Esse discurso, apesar de receber nova roupagem, continua presente no discurso oficial, ao afirmar a docência como profissão feminina ou atividade voltada para as habilidades femininas e, outras vezes, veiculando a ideia da docência como atividade dedicada ao atendimento de grupos desfavorecidos do ponto de vista socio-económico (Hypolito, 1999).

Essas condicionantes sócio-históricas, levam-nos à compreensão do atual contexto do trabalho docente, que apesar de ter algumas características que se foram alterando ao longo do tempo, continua marcado pela feminização e vocação, como elementos constitutivos de sua identidade, sendo que o processo de feminização do ensino está fortemente intrincado com um processo no qual o trabalho docente se torna cada vez mais precário.

No período em que a função docente era desempenhada pelas ordens religiosas, era a igreja que realizava a definição do corpo de saberes e conjunto de normas e valores inerentes à atividade docente da época. Mesmo nessa altura, já existia uma divisão técnica do trabalho (concepção vs execução). Essa divisão exacerbou-se com a estatização do trabalho docente, principalmente através da inserção dos princípios da administração científica e de divisão do

trabalho do *fordismo/taylorismo* na organização do trabalho escolar (Silva, 2006).

Nos últimos anos, devido às novas exigências e interesses do mercado, o sistema educativo passou por profundas transformações e reformas, no interior das quais o modelo de gerenciamento, que estabelece um padrão orientado para o mercado capitalista, foi tomado como modelo de gestão educacional. Nesse contexto, no qual as políticas educacionais estão submetidas aos princípios do processo de reestruturação produtiva sob a tutela do neoliberalismo, a alienação do trabalho docente encontra-se ainda mais exacerbada.

Segundo Lima (2008:147), “*a escola é um aparelho do Estado, que, para os neoliberais deve ser controlado pelo mercado*”. Nesse sentido, Hypólito (1999), afirma que, ao se transferir o controlo público da educação e da escola, da sociedade para o mercado, ocorre uma redução da autonomia da educação em relação à economia.

Dessa forma, a escola passa a ser cada vez mais gerida, regulada e avaliada pelos critérios técnicos da eficiência e da produtividade, já que a orientação do pensamento educativo passa a ser regido pela lógica económica. Com base nessa conceção, no processo de formação do professorado, os saberes docentes são substituídos por *competências*, com o objetivo de proporem modelos de formação que levem o professor a adequar-se aos novos modelos da acumulação flexível capitalista (Alves, 2009).

Todas as reformas educacionais recentes trouxeram novas exigências para o professorado, que resultou numa intensificação

real de seu trabalho. O docente passa a ter que dedicar mais tempo à escola, dentro e fora da sala de aula, surgem novas demandas na gestão escolar, devidas aos padrões de eficiência e excelência preconizados pelo Estado. Além disso, ainda existe a falácia da necessidade de qualificação ou requalificação, que os docentes têm que procurar, por conta própria, para melhorar os padrões de ensino e da própria Escola. A tudo isso acresce a deterioração das condições de trabalho devidas, entre outras coisas, ao aumento de alunos por turma, falta de infraestruturas adequada, falta de equipamentos (Oliveira, 2002).

O trabalhador docente é sobrecarregado com diversas atividades burocráticas e administrativas, além das prescritas para a sua função e o seu trabalho passa a ser apenas a execução de determinadas atividades, sem reflexão sobre as mesmas. Assim, ao ter o seu trabalho regido pelo mercado, de acordo com os padrões de eficiência e produtividade do neoliberalismo, o docente perde ainda mais a sua autonomia, a sua liberdade, a sua consciência e, por tudo isso, torna-se cada vez mais alienado, pois não há tempo para refletir, planejar, analisar sua a própria prática. Enfim, o trabalho do professor passa a ser pensado e planejado pelo Estado de acordo com os interesses ideológicos dominantes, cabendo ao docente apenas executá-lo.

Discutir a alienação do trabalho docente não é uma tarefa fácil, pois apesar do acentuado processo de precarização e ausência de autonomia, quando comparado com outras funções desenvolvidas no modo de produção capitalista, o professor ainda apresenta algum controlo sobre a execução de seu processo de trabalho. No

entanto, este não foge a lógica do capital, podendo, inclusive, ser duplamente alienado, já que aliena o trabalhador em si e este, na reprodução do sistema, aliena os seus próprios alunos (Alves, 2009; Borges, 2010).

3.3. Proletarização da profissão docente

As linhas de trabalho acerca da tese da proletarização do trabalho docente fazem referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho nas escolas, mas também, às condições socioeconómicas a que foram submetidos os professores, e que, conseqüentemente, passaram organizar-se politicamente.

Os debates situam-se em torno de interpretações que, por um lado, explicam o trabalho docente como caracteristicamente capitalista, ou como não capitalista e, por outra, descartam a polarização e procuram esclarecer o trabalho docente como síntese de relações sociais, considerando os professores como sujeitos participativos que se aliam a outros trabalhadores como prática de resistência.

De acordo com Hypolito (1997), na condição de assalariados, os professores são submetidos a um processo de desvalorização profissional, à medida que a profissão vem sendo desvalorizada pelos baixos salários e pela perda de prestígio e *status*.

Tumolo & Fontana, que analisaram estudos sobre a proletarização, verificaram que estes estão relacionados com as discussões a respeito da identificação da proletarização do docente como um

processo que se opõe à profissionalização, com destaque para as discussões sobre a feminização da profissão, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de classe e o docente como trabalhador produtivo. A constatação mais relevante, após a análise efetuada é de que,

a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais. Além disso, nota-se que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante dispare e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente (2008: 3).

As funções e tarefas designadas para os docentes, sobretudo nos últimos anos, evoluíram em função de alguns ditames alheios ao contexto escolar, provêm de exigências externas, mediadas por políticas educativas que determinam em boa medida o *status* dos profissionais docentes, desenhando, não só o perfil, mas também as condições de trabalho, os horários, as condições de produtividade e disponibilidade, a mobilidade local e funcional, entre outros aspetos.

Entre as principais discussões sobre o trabalho docente, elencamos alguns contributos que pontuaram o debate sobre esta temática.

Apple & Kenneth (1991), remetem a sua análise para a presença de um processo de desqualificação do trabalho docente. As mudanças sucedidas no currículo e no processo de controlo do trabalho, no ensino, tiveram importantes implicações na qualificação dos docentes, pois apesar de na atividade educativa o processo ser diferente daquela presente na linha de montagem ou mesmo no setor de serviços, as pressões sentidas são as idênticas.

Segundo os autores, muitos dos docentes deixaram de exercer o controlo, o planeamento e uma parte do seu próprio trabalho, porque o planeamento, a escolha dos métodos de ensino e a elaboração de textos e testes são remetidos para instâncias centrais, assumindo esta faceta uma importante função naquilo que é um processo de controlo do trabalho do professorado. *"Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e porque o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios"* (Apple & Kenneth, 1991:67).

Pucci et al. (1991), vão ao encontro das posições de Apple & Kenneth (1991), como defensores da tese da desqualificação do trabalho docente, pois compreendem o trabalho do professorado em duas vertentes complementares, por um lado, os professores aproximam-se de outros trabalhadores em termos das relações de trabalho, pois a longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se da sua ocupação, o seu tempo é totalmente colonizado pela organização do trabalho, pelo exercício da sua função em diferentes salas e com diferentes grupos, níveis e horários. Após essa função, desenvolvem-se tarefas relacionadas

com planeamento, preparação de materiais e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na Escola. Perante o trabalho intenso e desgastante a que está submetido, esvai-se o tempo para maiores atividades de reflexão e aprofundamento, tais como pensar sobre o sistema educativo, pelo que essa dimensão é relegada para outras instâncias (poder central).

Por outro lado, os professores assemelham-se, no processo de organização e luta, à classe operária, fabril, quando se organizam em sindicatos e associações de classe, constituindo-se num corpo coletivo. Presenciamos os movimentos sindicais de classe, constantemente reivindicativos por melhores condições salariais e de trabalho, mas tendo sempre uma componente de melhoria do Sistema Educativo, evidenciando que a profissão se assume como movimento de massas.

Do ponto de vista de Fernandes (1987: 31), num passado recente, seria considerada uma afronta para um professor ser chamado *assalariado*, mas, atualmente a situação é inversa, pois “*se impõem certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural*”.

Hypolito (1997), utiliza três categorias para interpretar o trabalho docente, são elas (i) natureza, (ii) posição de classe social e (iii) relações de género. Nas conclusões da sua análise, o próprio reconhece que o processo de trabalho docente é subordinado a uma lógica capitalista de racionalização e organização reguladas pelas políticas do Estado, a proletarização é proveniente do processo de assalariamento e precarização profissional a que estão

sujeitos os trabalhadores e, por último, tendo por base as análises de género, observa que a categoria, sofreu um processo de feminização e, por isso, é desvalorizada.

Enguita, questiona a tese da proletarização, argumentando que, no debate em torno do estatuto social e ocupacional dos docentes, a questão salarial é apenas o ponto aparente. Ele assinala a posição de que

nem a sociedade em que (os professores) estão inseridos consegue pôr-se de acordo com a sua imagem social e menos ainda sobre suas conseqüências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente ... (1991: 41).

Na sua opinião, a categoria dos professores situa-se numa posição intermediária entre a profissionalização e a proletarização. Para a explicação destas duas dimensões, Enguita define um grupo profissional como uma categoria que se caracteriza pelo exercício de conhecimentos técnicos e intelectuais, sem vínculo hierárquico, marcada por uma posição de privilégio monopolista, como médicos e advogados, embora considere que alguns desses profissionais trabalhem como assalariados para organizações públicas e privadas. Mas que ainda se trata de um grupo com grande força corporativa e valorizados, em termos de salários e prestígio, pelo que, com efeito,

o que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização... (ENGUITA, 1991: 42).

Segundo essa perspectiva, depreende-se que os grupos ocupacionais, geralmente, giram em torno de características de profissionalização e proletarização. Segundo o autor, podem-se definir com mais clareza as condições de trabalho dos docentes, comparando-as às distinções profissionais de profissões liberais, como por exemplo médicos ou advogados, nos aspetos que a seguir se designam, (i) competência, (ii) independência e (iii) autorregulação.

Outras linhas de análise fazem críticas à tese da proletarização. Ozga & Lawn (1991), levantam alguns pontos críticos, principalmente nos estudos inspirados no trabalho de Braverman (1980), cuja análise está centrada na tese da desqualificação e do controlo da classe trabalhadora pela ingerência do projeto capitalista.

A principal crítica à referida tese, fundamenta-se no fato de que o trabalho de ensinar é refratário à rotina, a tarefas fragmentadas. Reconhecem-se que as mudanças no processo e na organização do trabalho afetam a natureza do ensino, mas o professorado não se pode igualar aos trabalhadores fabris. A crítica à tese da proletarização do trabalho docente, foi baseada em pesquisas etnográficas. As contestações feitas por Ozga & Lawn (1991), alertam para o facto de que o processo não é tão generalizado do modo como Braverman (1980) afirmava.

A base da argumentação desses autores mostra que os estudos sobre o trabalho docente devem levar em linha de conta as mudanças ocorridas no processo de trabalho na escola, e não as mudanças centradas nos processos de administração na indústria ou nos

serviços, ou seja, entender como os professores vivenciam o seu trabalho, observando as dimensões coletivas e individuais das suas ações, das suas culturas, das suas estratégias e dos processos de luta.

Segundo Ozga & Lawn (1991), as ações dos professores são coletivamente produzidas e construídas nas relações de trabalho, a partir do seu local de trabalho, portanto, a partir da Escola.

Na mesma linha, Jáen questiona a tese da proletarização baseada nos estudos desenvolvidos por Braverman (1981). A autora defende que a história das transformações racionalizadoras do trabalho não é linear, pois a mesma é atravessada por diversos conflitos e enfrentamentos, tal como os que estão no centro da discussão do trabalho educativo.

Os docentes têm desenvolvido formas diversas de respostas entre as quais se destacam certas vertentes da estratégia profissionalista, assim como fórmulas que vão desde o compromisso militante consciente, até as ações individuais (muitas vezes inconscientes), dirigidas contra aspetos parciais do processo racionalizador (1991: 76).

A proletarização assume a interpretação da degradação das condições de trabalho no ensino e a criação de resistências pelo professorado frente ao Estado, enquanto agente racionalizador, como processos que equiparam a sua situação à dos trabalhadores industriais e que os assemelham (ou pode chegar a assemelhá-los) à classe operária (Jaén 1991).

Estas análises destacadas, de modo geral, explicam a proletarização tendo em vista o processo de assalariamento, a racionalização e a

precarização do trabalho docente, procurando homogeneizá-lo segundo as formas de organização e gestão do trabalho comum ao conjunto dos trabalhadores. As críticas a essas análises são feitas por pesquisadores que consideraram fundamental observar (i) as mudanças ocorridas nas escolas, (ii) levar em linha de conta a diversidade dos sistemas educativos e (iii) observar as formas como o trabalho é organizado a partir de estudos empíricos, antes de elaborar inferências a respeito do trabalho docente.

Ludke & Boing (2007), (re)lembra(m) que o tema *trabalho docente* não é pacífico nem linear, podendo mesmo assumir-se como polémico e, ao ser estudado, devem ser levadas em conta as transformações sociais e económicas que se estão operando no mundo contemporâneo e que as atuais estratégias de gestão e organização do trabalho na escola procuram submeter os professores a um tipo de gestão baseado na lógica do mercado.

No que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores na divisão técnica do trabalho, nas tarefas que realizam nas suas atividades letivas e não letivas, é evidente o facto que o trabalho docente vem, a cada dia, expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação. Quando utilizamos o conjunto dessas interpretações para esclarecer o processo de proletarização do trabalho docente segundo a posição social, colocamo-nos, inevitavelmente, no debate sobre a expansão de categorias intermédias, *camadas médias*. Os professores, de uma forma geral, são classificados como pertencentes a esse grupo. Entretanto, o avanço das inovações tecnológicas e organizacionais vem

transformando amplamente as forças produtivas e, com isso, aumentando exponencialmente, o número de trabalhadores integrantes de uma *nova classe operária* (ou trabalhadora). Assim, incluímos os professores nesta classe, que, a cada dia, vem sendo multifacetada em atividades precárias e flexibilizadas (Alves, 2009).

As consequências desse processo crescente que se vem verificando rumo à intensificação e proletarização é a perda do sentido ético por parte dos docentes, que, naturalmente, desviam uma parte da responsabilidade sentida sobre a sua própria tarefa às instâncias que reduzem a sua capacidade real de decisão e a sua autonomia pessoal e profissional (Santana, 2003).

Fica claro, que esta proletarização não ocorre de forma ocasional, mas inscreve-se numa uma estratégia ideológica ao serviço de uma Escola Pública que se organiza, cada vez de forma mais decisiva, aos interesses do capital financeiro e a um projeto de sociedade que coloca em causa a democracia, pois cada vez é mais consensual que a regulação mercantil que se pretende fazer de setores sociais estratégicos são incompatíveis com as práticas democráticas (Santos 2011, 2014).

CAPÍTULO III

Enquadramento Contextual¹

¹ Em sentido estrito, este capítulo faz parte dos resultados da investigação, já que a sua primeira fase consistiu na análise de documentos de diversos tipos (sindicais, políticos, de imprensa, entre outros), como explicaremos detalhadamente no capítulo IV, na descrição metodológica.

1. O Estatuto da Carreira Docente em Portugal

O ECD é um documento que assume uma importância inquestionável enquanto instrumento regulador da carreira do professorado, pois nele está compreendido aquilo que se entende por carreira docente que, numa perspetiva ampla, define as condições do sistema de ingresso, de exercício, de estabilização, desenvolvimento, ascensão e retiro das pessoas que exercem a profissão docente (Torrecilla et al, 2006).

O primeiro ECD em Portugal, data do ano de 1990, redigido pelo Decreto-Lei (DL) n.º 139-A/90 e, ao contrário do que se possa pensar, tudo nos leva a crer, pela nota introdutória³ que a FENPROF apresentava em relação ao documento, que o mesmo esteve longe de ser um pacífico e fechado, mas que ao se encerrar o ciclo com a publicação, iniciava-se outro, de imediato, na tentativa de o renegociar e melhorar.

Assim, desde a sua aprovação em 28/04/1990, foi revisto por diversos DL, que lhe foram introduzindo pequenas alterações, algumas melhorias, foi-se valorizando enquanto documento regulador da prática docente, no sentido em que começavam a ser espelhadas as reivindicações de melhores condições de trabalho e de melhores salários.

Foi essa a tendência geral até à alteração introduzida pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Registe-se porém, que após essa polémica alteração, que trataremos a seguir, seguiram-se outras

³ Suplemento ao Jornal da FENPROF n.º66 de Abril de 1990

duas, sendo que na última acabou mesmo por se extinguir o aspeto mais controverso, a carreira com categorias.

1.1. O processo de revisão do Estatuto da Carreira

Docente

O mais recente processo de alteração, que se inicia em 2006 e que culmina com o DL n.º15/2007 de 19 de janeiro implicou uma tremenda revolução no ECD, praticamente desfigurando-o, ou melhor dizendo, transfigurando a profissão. Um processo conturbado e nada pacífico para o professorado Português, pois, inclusivamente, esse dia foi decretado como *dia nacional de luto dos professores e educadores*, pela *Plataforma Sindical*, uma plataforma histórica para onde convergiram todos os sindicatos de docentes.

De acordo com Stoleroff (2007), o conflito em torno do ECD, destaca-se pela continuidade e intensidade da mobilização dos docentes e pela unidade sindical, sobressaindo da reforma generalizada também noutros setores da Administração Pública. Segundo o mesmo autor, a importância deste conflito deriva da dimensão deste grupo profissional, do alcance e da abrangência das reformas, das características particulares dos processos de negociação e do papel da Educação no desenvolvimento do País.

O movimento muito amplo e claramente maioritário em torno da defesa e afirmação da profissionalidade docente assume um contorno de movimento social muito importante para a afirmação de uma identidade profissional que foi decisiva para provocar

recuos por parte do ME e conquistas parcelares por parte do professorado, uma vez que as mesmas não significaram um retrocesso ao ponto de partida.

Para justificar a revisão do ECD, o ME adotou a orientação da sua abordagem na necessidade de reforçar mecanismos de controlo e de gestão da profissão que, segundo o discurso oficial, não foram suficientemente rigorosos na versão anterior. A própria Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, em entrevista ao jornal Diário de Notícias⁴, referiu-se publicamente a essa temática,

Isto de um professor poder chegar ao topo da carreira independentemente da avaliação do seu trabalho e do que fez pelos seus alunos é uma coisa que não existe em profissão nenhuma. Temos de introduzir mecanismos de controlo.

Dentro da mesma lógica, o Secretário de Estado Jorge Pedreira, também exprimiu o mesmo ponto de vista reformador, em entrevista ao jornal Público⁵.

O estatuto não pode ser um mero instrumento burocrático e administrativo de regulação das promoções e progressões dos professores (...) uma forma de definir o ritmo segundo o qual os professores cumpriam um calendário entre a entrada na carreira e a chegada ao topo, ao qual todos tinham acesso independentemente do mérito.

Rigor e interesse público são as palavras-chave do ME para legitimar a reforma, como podemos depreender das palavras do Secretário de Estado, na continuação da mesma entrevista que referimos anteriormente.

⁴ Diário de Notícias de 13/09/2006

⁵ Público de 05/09/2006

Ao contrário do que aconteceu durante décadas, não temos falta de pessoal docente nem de candidatos, pelo contrário. E temos o dever de, na prossecução do interesse das crianças e dos jovens e do objetivo da qualidade, sermos mais rigorosos.

O ECD passa a ser entendido pelo ME como um instrumento de regulação da qualidade do trabalho docente, tendo como na base da avaliação proposta os mecanismos de diferenciação, recompensa/punição pelo trabalho executado.

Na revisão do ECD os *mecanismos de controlo* referidos, traduzem-se, na da prestação de provas sucessivas de comprovação da suposta qualidade e competência do professorado e através da participação de intervenientes *externos* à comunidade docente, na prova de *acesso à carreira*, prova de acesso à *categoria de professor titular*. Apesar de tudo, segundo Maria de Lurdes Rodrigues, um mecanismo fundamental seria, de facto, a diferenciação nessas provas e na avaliação, conseguida através de quotas, conforme refere, ainda na mesma entrevista ao Diário de Notícias,

As quotas existem exatamente para obrigar a hierarquização da carreira (...) São necessários mecanismos que forcem a diferenciação, senão acaba tudo com a mesma avaliação, independentemente do mérito.

A revisão do ECD trouxe alterações consideráveis aos requisitos de entrada e progressão na carreira docente, na metodologia de avaliação do desempenho, nas condições de trabalho, designadamente, duração do tempo de trabalho, organização do trabalho, e redução do horário em função da antiguidade, no regime de faltas e nas condições para a aposentação, com um

aumento da idade da reforma, para os 65 anos⁶. No entanto, a alteração mais polémica que se registou e que trouxe mais mobilização à classe, foi a hierarquização da carreira em duas categorias, a que se associou a introdução de quotas para assegurar a diferenciação. A hierarquização e as quotas, uma mistura que se veio a mostrar explosiva e impulsionadora de uma unidade na ação orientada para terminar com os referidos mecanismos, nunca antes constatada no professorado.

A arquitetura de uma argumentação conceptual que se baseia na *dignificação da profissão, motivação, responsabilidade, diferenciação, mérito, qualificação e missão social do professor* alicerçam-se na tentativa de justificar a reestruturação da carreira. Conforme podemos ler a partir dos excertos do preambulo legislativo,

A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores (...) sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da Carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada.

Ao mesmo tempo que organizações sindicais e professores sentiam a desqualificação e a falta de reconhecimento social pela sua função, o governo atribuía ao ECD, *“a importante função de*

⁶ Os docentes, que até então tinham condições especiais para a aposentação, designadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) por não poderem usufruir das reduções da componente letiva, deixaram de as ter.

consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora". A própria Ministra da Educação ficou célebre pela sua afirmação *"perdi os professores mas ganhei os pais e a população"*, proferida em entrevista à Estação de Rádio TSF⁷, que deu o mote para propaganda sindical e que, vezes sem conta, foi referida e sentida pelos docentes, conforme se pode analisar na figura que reproduzimos em baixo.

Figura III.1: Propaganda sindical



Neste cartaz podemos ver uma sátira elaborada a partir de propaganda governamental feita em França e em Espanha, no sentido de valorizar socialmente a profissão docente, com o seu contraponto em Portugal.

⁷ Entrevista à Rádio TSF no dia 20 de novembro de 2006.

Novembro de 2006 foi um mês quente para o professorado em Portugal, sucediam-se as entrevistas em Órgãos de Comunicação Social (OCS), quer por parte do governo, quer por parte dos sindicatos, protestos de âmbito nacional, mas também mais localizados, nas Escolas. Com mais ou menos perturbação, o governo ia fazendo o seu trabalho e preparando o terreno para a implementação da alteração ao ECD.

Foi criada uma estratégia de comunicação em que os OCS tinham dados oficiais antes dos sindicatos, que revelava a intenção clara do ME não ter qualquer flexibilidade negocial, como podemos ver pelo exemplo que se segue, do Jornal de Notícias⁸, relativamente à quota disponível para ocupação dos lugares de Professor Titular, o nível hierárquico mais elevado da carreira.

O JN pôde confirmar, junto de fonte oficial do Ministério da Educação (ME), que a quota para titulares será de exatamente 1/3 por escola ou agrupamentos de escolas. Alguns sindicatos receavam que o ME pretendesse usar um artifício de linguagem para aplicar com flexibilidade a quantidade de vagas para a categoria mais elevada dos docentes.

A confusão reinava, como podemos depreender pelo excerto da notícia do jornal Diário de Notícias⁹, que citamos a seguir.

"Não conhecemos mais do que a oitava versão do documento e parece-nos que as organizações sindicais deveriam ter recebido o texto final, porque ficámos sem saber qual é o que vai ser aprovado", afirma João Dias da Silva, da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação. Também para Carlos Chagas, do Sindicato Nacional e Democrático

⁸ Jornal de Notícias de 23/11/2006

⁹ Diário de Notícias de 23/11/2006

dos Professores (Sindep), "é sinal do tratamento de menoridade que a tutela tem dado aos docentes". Mais: "É um fator que pode configurar alguma ilegalidade." É que "quando foi elaborada a última versão, a 20 de Novembro, disseram-nos que esta poderia não ser a final, que haveria ainda algumas alterações", diz.

Para Carlos Chagas, o novo documento "diminui o estatuto social e económico dos professores". Por isso, será contestado: "Vamos pedir a intervenção dos grupos parlamentares e do Presidente da República."

Até já estava agendada para hoje uma reunião da plataforma - com vista a decidir formas de luta -, mas ganha novo fôlego com a aprovação do documento. "Sabemos que a luta dos professores conseguiu alterar alguns aspetos negativos, mas os pilares do ECD mantiveram-se", diz Paulo Sucena, da Federação Nacional de Professores. "É por isto que os docentes se referem ao novo ECD como o estatuto do ministério e não dos professores".

Esta revisão do ECD, pela sua natureza, fez com que o estatuto passasse a ser designado, por parte dos sindicatos, como ECD do ME, pois, era um estatuto imposto contra a classe e contra os seus sindicatos.

Em suma, o governo resolveu traduzir esta orientação meritocrática através da introdução de uma hierarquização na carreira, introduzindo a categoria restrita de *Professor Titular*, à qual o acesso é determinado por concurso e sujeito a quotas. Por outro lado, considera os procedimentos anteriores inadequados, como também plasmou no preâmbulo do DL, nº15/2007, referindo-se à versão anterior, "pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo".

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

No quadro que se segue resumimos as principais medidas que estiveram no centro da discórdia e a comparação com a situação anterior.

Quadro III.1: Revisão do ECD – pontos de discórdia

	Anterior	Nova Proposta
Carreira	<p>Horizontal</p> <p>Não há qualquer distinção entre os docentes, todos, sem exceção, podem assumir cargos de coordenação e responsabilidades.</p>	<p>Hierarquização vertical</p> <p>Com a hierarquização da carreira é introduzida a categoria de <i>Professor Titular</i>. A esta nova categoria são atribuídas tarefas e responsabilidades no âmbito da coordenação e avaliação dos docentes na categoria inferior</p>
Avaliação do desempenho	<p>A progressão depende da antiguidade no escalão desde que cumpra os requisitos estabelecidos, um mínimo de 25 horas de formação por cada ano no escalão e um documento de reflexão crítica de atividade por si desenvolvida. O docente progride desde que seja avaliado com a menção qualitativa de <i>satisfaz</i>.</p>	<p>Complexificação de critérios para progressão nos escalões salariais. Introdução de quotas por categorias de avaliação positiva, a serem aplicadas por escola. Apenas os docentes que obtiverem menção de <i>Muito Bom</i> ou <i>Excecente</i> podem qualificar-se para se candidatar a <i>Professor Titular</i>, categoria que pode ser ocupada apenas por 1/3 dos docentes da escola.</p>
Duração da carreira	<p>A duração da carreira é de 26 anos até chegar ao topo</p>	<p>-A duração da carreira até se chegar ao topo passa para 40 anos, na melhor das hipóteses, pois a mesma está sujeita mecanismos administrativos de quotas e vagas.</p>
Acesso à carreira	<p>O acesso à carreira era feito por concurso público, desde que o docente reunisse as habilitações legalmente exigidas</p>	<p>-Para além das habilitações legalmente exigidas, os candidatos devem ser sujeitos a dois exames e obter uma avaliação igual ou superior a 14 valores (numa escala de 20 valores). Os docentes que reprovarem não podem ser opositores ao concurso de acesso à carreira.</p> <p>-É necessário um ano probatório a seguir a esta seleção e os docentes têm que ser avaliados com uma menção igual ou superior a <i>Bom</i>, para obter um vínculo definitivo. Esta avaliação é feita por um <i>professor titular</i>.</p>

No dia 19 de janeiro de 2007, com a Publicação do ECD em Diário da República (DR), inicia-se um novo ciclo e um novo desafio para os docentes e para as organizações sindicais, nada mais, nada menos que a luta por uma outra revisão, que revogue ou que altere os aspetos mencionados no quadro.

1.2. Resposta do movimento sindical

O título do suplemento do Jornal da FENPROF¹⁰ que publicava o DL que alterava o ECD era sugestivo, dizia – *Quando o Governo está contra os professores a Educação não melhora... Mas as trevas não são eternas*. Em fundo negro, era anunciado o dia nacional de luto dos professores e educadores.

A Plataforma Sindical anunciava assim este dia, conforme comunicado que citamos na íntegra¹¹.

A Plataforma Sindical dos Professores proclama o dia 19 de Janeiro, data de publicação do "ECD do ME", Dia Nacional de Luto dos Professores e Educadores Portugueses.

A publicação, hoje, do "ECD do ME" é mais um passo, dado pelo Governo de José Sócrates e pela equipa ministerial de Lurdes Rodrigues, no sentido da desfiguração da profissão docente, da desvalorização do ato de ensinar e da degradação da Escola Pública!

Estamos perante mais um instrumento de ataque aos docentes portugueses, que remeterá muitos milhares para o desemprego e para o regime de mobilidade especial (supranumerários).

¹⁰ Jornal da Fenprof de janeiro de 2007, suplemento nº 274

¹¹ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=2091>

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Com estas novas regras de enquadramento da profissão docente saem a perder os professores e educadores, a organização e funcionamento das escolas públicas e a qualidade do ensino. Logo, prejudicados saem, também, os alunos com a aplicação deste "ECD do ME" que se assume, ainda, como instrumento de desvalorização e degradação da Escola Pública de Qualidade.

Os professores e educadores, porém, não ficarão de braços cruzados face a este grave atentado desferido pelo ME/Governo. Pelo contrário, estão disponíveis para aprofundar a luta contra o "ECD do ME", como têm manifestado em reuniões e plenários promovidos por diversos Sindicatos da Plataforma e que contam já com milhares e milhares de presenças.

A Plataforma Sindical dos Professores aguarda, agora, que o "ECD do ME" (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) seja sujeito à **Apreciação Parlamentar** e tudo fará no sentido de ser também submetido a processo de **Fiscalização Sucessiva da Constitucionalidade**. Recordar-se que também já foi apresentada **Queixa junto do Senhor Director-Geral da OIT**, contra o Governo Português, por, no processo de revisão do actual Estatuto da Carreira Docente, terem sido desrespeitadas diversas normas sobre negociação, designadamente inscritas na Convenção nº 151 da OIT, subscrita pelo Estado Português.

A Plataforma Sindical dos Professores vai agora preparar a sua intervenção com vista à regulamentação das 24 matérias em falta e irá, ainda, organizar-se para a luta que os professores e educadores portugueses irão continuar contra este "ECD do ME", razão pela qual reunirá em data próxima.

A Plataforma Sindical dos Professores termina esta tomada de posição da mesma forma com que a abriu, declarando **Dia Nacional de Luta dos Professores e Educadores Portugueses, este 19 de Janeiro, luto que será mantido enquanto este "ECD do ME" continuar em vigor e, assim, a provocar graves focos de instabilidade e conflitualidade nas escolas.**

Este ano, por não ter sido possível prever o dia da publicação, serão apenas divulgados cartazes de luto com a seguinte inscrição: **"Quando o Governo**

está contra os Professores, a Educação não melhora. MAS AS TREVAS NÃO SÃO ETERNAS!"

A *Plataforma Sindical* deu o mote e os professores aderiram. Por todas as Escolas do País os professores movimentavam-se no sentido de resistir. A colocação em prática dos processos de avaliação de docentes, da preparação para os concursos de *Professor titular*, lançaram a confusão. Dava a ideia que a Escola tinha deixado de existir para promover aprendizagem nos alunos e passava a organizar-se para os docentes colocarem em prática processos de avaliação de desempenho. Por outro lado, a ação sindical aumentava, as reuniões eram extremamente participadas, essas reuniões assumiram muitas vezes o formato de consulta aos docentes para se decidir e aprofundar as formas de luta.

O início do ano letivo seguinte ao da publicação da revisão ao ECD, 2007/2008, foi altamente conturbado, o grande foco de perturbação era avaliação do desempenho e a hierarquização da carreira, estes dois fatores trouxeram um clima de competição entre pares que obstaculizava o trabalho cooperativo.

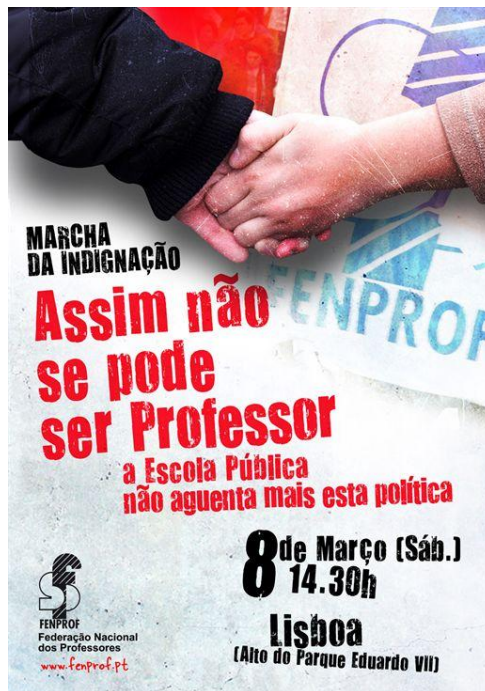
O ano de 2007/2008, foi também um ano exemplar de unidade nos momentos de luta contra os aspetos mais gravosos do ECD, o seu momento mais alto foi a *Marcha da indignação*, no dia 8 de março, uma marcha em Lisboa que juntou docentes de todo o País e com um impacto mediático e político tremendo.

Foi a catarse de toda a opressão sentida na classe docente, e das dificuldades de diálogo com a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues,

a posição dos protagonistas sindicais e dos docentes era unânime, conforme noticiava o Expresso online¹².

Mário Nogueira da FENPROF, Manuel Carvalho da Silva, da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP), e João Dias da Silva da União Geral dos Trabalhadores (UGT) pedem a demissão da ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues.

Figura III.2: Cartaz da marcha da indignação

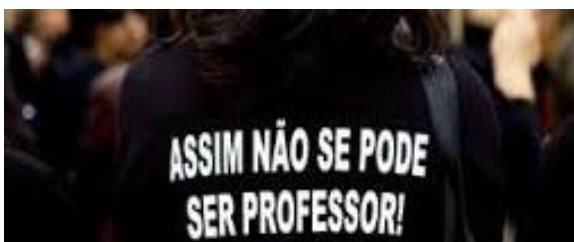


O centro de Lisboa estava repleto de professores e os *slogans* dominantes proclamavam, *assim não se pode ser professor, orgulho em*

¹²http://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_atualidade/dos_crise_educacao/100-mil-professores-na-rua=f262140

ser professor e categoria há só uma, professor e mais nenhuma! Podia ler-se em faixas, autocolantes e em *t-shirts*.

Figura III.3: Fotos da marcha da indignação



Mas a postura da Ministra da Educação continuava igual a si mesma, sem aparentes sinais de recuo, conforme se pode constatar pelas suas declarações aos OCS, conforme fonte¹³ que citamos a seguir.

A ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, afirmou “não ser relevante” a participação de “100 mil professores na marcha da indignação”, em Lisboa, adiantando que o importante é “continuar a trabalhar para encontrar as melhores soluções”, refere a Lusa.

¹³ <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/professores/ministra-100-mil-docentes-na-rua-nao-e-relevante>

“Vou continuar a trabalhar para encontrar as melhores soluções, tal como tenho feito e é o que vou continuar a fazer. Compreendo muito bem as razões da manifestação e tenho consciência que se está a pedir às escolas mais esforço e mais trabalho”, referiu em declarações à SIC.

Para a ministra, a manifestação de hoje à tarde não foi qualquer surpresa face aos “sacrifícios” que têm sido pedidos aos docentes e foi o “culminar de várias manifestações”.

Maria de Lurdes Rodrigues garantiu ainda “não ser legítimo dizer que não há negociações por a ministra não estar presente”. “Estarei nas reuniões (com os parceiros) se for essa a exigência”, acrescentou.

Em declarações à TSF, a governante referiu que “mil (professores em manifestação) já seriam muitos” e que o essencial é que “os professores não estão satisfeitos”.

Ainda assim, Maria de Lurdes afastou o cenário da demissão, referindo que nunca lhe faltaram os apoios que considera necessários. “Não fujo à primeira dificuldade” e “não me assusto”, atirou.

A governante, que também prestou declarações aos canais TVI e RTP, reforçou que o País precisa das alterações impostas na área da Educação e os “resultados mostram que se está no bom caminho”.

Apesar da postura rígida e da aparente tranquilidade, abre-se uma brecha no muro impenetrável em que Maria de Lurdes Rodrigues parecia governar a Educação, ao afirmar que estaria presente nas reuniões com os parceiros sociais, pois raramente aconteceu antes, ficando as matérias negociais a cargo dos Secretários de Estado.

Na marcha da indignação foi aprovada uma resolução da qual saíram um conjunto de exigências. Rapidamente se passou da

indignação à exigência, com a força e a legitimação que grande parte de uma classe profissional se manifestou. Quando se fala de cem mil docentes nas ruas, temos que ter em conta que nos estamos a referir a um universo de pouco mais de cento e cinquenta mil indivíduos, pelo que, se se tratava uma manifestação sem paralelo em termos absolutos, inédita em Portugal, no que diz respeito a manifestações de uma classe profissional, pois, em termos relativos, falamos de cerca de dois terços dos docentes de um País em protesto.

A Resolução aprovada define dois campos de ação, um mais imediato, que tem como objetivo resolver as situações mais conflituosas do dia-a-dia e que a seguir designamos:

- a) Suspender o processo de avaliação até final do ano letivo, sem que daí resulte qualquer prejuízo para os docentes;
- b) Garantir a não aplicação, até final do ano letivo em curso, qualquer procedimento que decorra do novo regime de gestão escolar aprovado em Conselho de Ministros e que ainda não foi publicado;
- c) Negociar normas sobre organização do ano letivo que consagrem horários de trabalho, pedagogicamente adequados e compatíveis com o conjunto das funções docentes;
- d) Respeitar os quadros legais em vigor, nomeadamente no que respeita a situações que já mereceram sentenças em Tribunal, com a condenação do ME, como seja pagamento de horas extraordinárias pelo serviço de substituições já

prestado¹⁴, mas também ilegalidades no concurso para professor titular.

Num plano mais geral as exigências dirigiam-se a aspetos de valorização e dignificação da carreira que compreendiam a renegociação de aspetos do ECD, nomeadamente a avaliação, estrutura da carreira e divisão em categorias, horários de trabalho, estabilidade de emprego e prova de ingresso na profissão.

O aspeto que mais dividiu sindicatos e ME, de entre os vários que havia, era, sem dúvida a divisão da carreira. Um aspeto do qual Maria de Lurdes Rodrigues não abdicava, como não abdicou, tendo-se a mesma extinguido só em 2009, com outra Ministra de Educação, Isabel Alçada, no XVIII Governo.

No imediato e nos impactos da *Marcha da Indignação*, começou a haver outra postura por parte do ME, que tem a ver com a interpretação que este Ministério fez da mobilização dos docentes e da sua geral insatisfação.

A própria Maria de Lurdes Rodrigues começou a sofrer a erosão da sua imagem dentro do próprio partido que suportava o governo, o PS, por alguns militantes com grande peso histórico, como Manuel Alegre, que em declarações à rádio TSF¹⁵ disse estar farto do *quero, posso e mando* e que tal comportamento é reprovável em democracia, considerando que se deveriam abrir portas a um

¹⁴ O ME implementou por despacho medidas que consagrou na alteração ao ECD antes do mesmo ser publicado, como foi o exemplo das aulas de substituição, para além do horário do professor, sendo condenado em tribunal a pagar essas horas como serviço extraordinário.

¹⁵ http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content_id=1042539

efetivo diálogo e que o que não é próprio da democracia é a *teimosia e a inflexibilidade*.

Longe de querermos entrar por um caminho meramente especulativo, parece-nos interessante salientar que Maria de Lurdes Rodrigues que foi para o Governo como independente, se veio a tornar militante durante a legislatura¹⁶, pelo que podemos interpretar esse ato, caso se tenha desenvolvido desta forma, como uma procura de maior apoio no seio do partido.

Os protestos não se ficaram apenas por aqui, continuaram, com menor dimensão e com outra natureza, mas, oito meses depois e também no dia oito, em novembro de 2008, o professorado volta à rua, desta vez ainda com uma dimensão maior, estimando-se que estiveram cento e vinte mil docentes nas ruas de Lisboa.

Os aspetos mais gravosos do ECD mantiveram-se e o resultado do clima de confusão que se voltou a viver nas escolas resultou novamente numa gigante manifestação, mais uma demonstração de força do professorado e dos Sindicatos contra o Governo. Demonstrava-se assim que o modelo que o ME tentava impor com o ECD não vingava, por oposição e discordância da classe. A *Plataforma sindical* anunciava assim esta ação de luta¹⁷.

A Plataforma Sindical dos Professores anunciou em conferência de imprensa (15 de Outubro) a realização de uma grande ação nacional de protesto e luta dos educadores e

¹⁶ O conhecimento desse facto foi obtido em conversas informais com militantes do PS, que por não ter sido feito no âmbito deste trabalho e devidamente registado em suporte de áudio ou outro, não podem fazer prova fidedigna, pelo que admitimos deixar este facto num campo meramente especulativo.

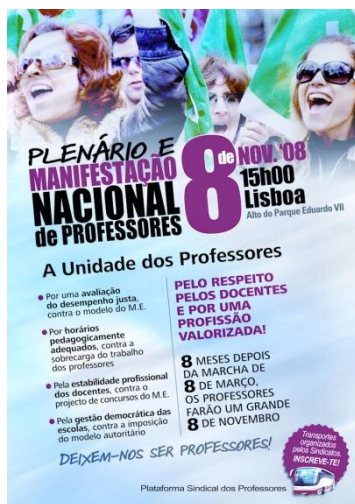
¹⁷ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=3666>

professores portugueses no próximo dia 8 de Novembro (sábado), em Lisboa. A iniciativa incluirá um plenário no Alto do Parque Eduardo VII, seguido de manifestação do Marquês de Pombal para o ME, na Av. 5 de Outubro.

Chamando a atenção para “o autêntico sufoco que se vive hoje nas escolas” e para a instabilidade provocada pelas políticas do ME em matérias fundamentais como a avaliação do desempenho, os concursos ou os horários de trabalho, Mário Nogueira, falando em nome da Plataforma, sublinhou que “construímos uma proposta de ação, que foi aos órgãos dos sindicatos” e que recolheu desde logo um apoio total.

Trata-se, como realçou o dirigente sindical, do “reinício da luta agora em 2008/2009, um momento de partida, prosseguindo a luta desenvolvida no passado ano letivo”.

Imagem III.4: Cartaz da manifestação nacional – 8 de novembro



Esta manifestação atinge a mítica marca de cento e vinte mil docentes nas ruas, segundo os OCS, revela-se uma verdadeira machadada política no governo e nas políticas que Maria de Lurdes

Rodrigues insistia manter. Os ecos, inevitavelmente, faziam-se sentir pela generalidade dos OCS, e até aqueles mais céticos em relação às razões do professorado começavam a dar o benefício da dúvida. A unidade era inquestionável neste momento e os sindicatos assumiam uma posição de força, a resolução aprovada na sequência da manifestação é prova dessa mesma força, para além das exigências políticas eram colocadas fasquias para que, escola a escola, fossem dados passos pelos docentes no sentido de rejeitar o processo de avaliação. Citamos¹⁸, por isso, na íntegra, o teor do referido documento, que na nossa opinião, é revelador da força política de quem tem toda uma classe profissional do seu lado.

Os Professores e Educadores presentes na grandiosa Manifestação Nacional realizada em 8 de Novembro, movidos pelo superiores interesses da defesa da Escola Pública, da melhoria das aprendizagens dos seus alunos e da defesa da dignidade da profissão docente, declaram:

1. Agir para que, em cada uma das suas escolas, todos os professores se comprometam com a decisão de **suspender a avaliação de desempenho** e recusem concretizar qualquer atividade que conduza à instalação ou desenvolvimento do modelo imposto pelo ME, tornando pública a sua decisão;
2. Apoiar a decisão da Plataforma Sindical dos Professores de **suspender a participação na comissão paritária** de acompanhamento da aplicação da avaliação;
3. Apoiar a **antecipação do processo negocial de alteração do modelo de avaliação do desempenho**, que deverá ter lugar no

¹⁸ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=313&doc=3733&mid=115>

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

âmbito de um processo mais amplo de revisão do ECD que garanta, entre outros objetivos:

- Eliminar a divisão dos professores em categorias hierarquizadas, bem como todos os constrangimentos administrativos à progressão na carreira;
 - Acabar com a prova de ingresso na profissão;
 - Estabelecer regras pedagogicamente relevantes para organização dos horários dos professores;
 - Fixar regras excepcionais para a aposentação dos docentes, tendo em conta o elevado desgaste físico e psicológico provocado pelo exercício continuado da profissão;
4. Rejeitar as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação para **revisão da legislação de concursos**. Estas, a serem aprovadas, provocariam situações de ainda maior instabilidade dos docentes, para além de, não prevendo qualquer mecanismo para a vinculação dos professores, se destinarem a satisfazer necessidades permanentes das escolas recorrendo a professores contratados;
 5. Exigir a correção de todas as irregularidades e ilegalidades cometidas na elaboração dos **horários de trabalho** e o pagamento de serviço docente extraordinário em todas as situações em que, por impossibilidade comprovada, não seja possível respeitar o disposto na legislação em vigor;
 6. Exigir, no âmbito de uma revisão da legislação relativa à **direcção, gestão e administração das escolas**, que se determinem condições que viabilizem a concretização dos princípios da autonomia, da participação e do funcionamento democrático dos órgãos;
 7. Considerar inaceitáveis as medidas aprovadas pelo Governo que visam **limitar a organização e o exercício da actividade sindical**.

Face a este quadro tão negativo, os Professores e Educadores presentes na Manifestação de 8 de Novembro, que voltou a reunir em Lisboa mais de dois terços dos docentes portugueses, concordam envolver-se empenhadamente na concretização das seguintes iniciativas e ações de luta, caso o Ministério da Educação e o Governo mantenham, perante os Professores e a Escola Pública, a mesma atitude:

1. Novo **protesto nacional, descentralizado** pelas capitais de distrito, de acordo com o seguinte calendário:
 - 25 de Novembro - **Norte**;
 - 26 de Novembro - **Centro**;
 - 27 de Novembro - **Grande Lisboa**;
 - 28 de Novembro - **Sul**;
2. Aprovação, antes, ou após, cada reunião de conselho de turma, conselho de docentes ou de qualquer outra estrutura intermédia de gestão das escolas, de **posições de exigência** de mudança profunda do rumo da atual política educativa;
3. Distribuição, **a todos os pais e encarregados de educação, de um texto** que explique as razões da luta dos professores e as consequências extremamente negativas, para os alunos, das políticas educativas do Governo;
4. Encerramento de todas as escolas e jardins de infância no dia **19 de Janeiro de 2009**, Dia Nacional de Luto dos Professores e Educadores Portugueses, em que se completam dois anos sobre a publicação do Estatuto da Carreira Docente, com a realização de uma **Greve Nacional de todos os Professores e Educadores**, em protesto contra o ECD do ME e pela sua imediata revisão.

Para além destas ações, os Professores e Educadores não excluem o recurso a outras formas de luta, ainda no primeiro período letivo, **designadamente o recurso à Greve**, caso o Ministério da Educação não suspenda a aplicação da avaliação de desempenho e não recue em matéria de concursos.

Finalmente, os professores, disponibilizam-se para, ainda este ano letivo, participarem numa *Marcha Nacional pela Educação* que envolva, para além dos professores, pessoal não docente das escolas, estudantes, pais e encarregados de educação, bem como todos os que considerem indispensável a profunda alteração do rumo da atual política educativa, para o que mandatam a Plataforma Sindical para desenvolver, desde já, os contactos necessários.

Os professores e educadores mandatam também a Plataforma Sindical dos Professores para solicitar *reuniões a todos os Grupos Parlamentares e à Comissão Parlamentar de Educação e Ciência* para que sejam expostas as razões dos professores e educadores e a necessidade de a Assembleia da República intervir neste processo suspendendo a avaliação, caso o governo não tome essa iniciativa.

Assim estavam colocadas um conjunto de exigências ao ME, compromissos com os docentes e anúncios de novas lutas, designadamente uma greve, que coincidia com o aniversário da publicação da polémica revisão do ECD, 19 de janeiro.

Apesar de todas as evidências, Maria de Lurdes continuava com um discurso monológico, como podemos observar pelas suas reações a esta manifestação, ainda no próprio dia, e durante a manifestação, segundo o *expresso-online*¹⁹,

"O que me preocupa é que o processo de avaliação continue a concretizar-se para garantirmos ao país a qualidade de ensino que nos permita distinguir e premiar aqueles que são os melhores professores", afirmou a ministra, numa conferência de imprensa realizada no Porto.

¹⁹http://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_atualidade/dos_educacao_crise/professores-invadem-lisboa=f447761

"Desistir não é uma solução, para isso não tenho disponibilidade", garantiu Maria de Lourdes Rodrigues. A ministra explicou que a concretização do modelo de avaliação persegue "dois objectivos". "Porque é necessário ao país e porque é o modelo que resultou de um memorando de entendimento²⁰ com os sindicatos que o governo negociou de boa fé", concluiu.

No Marquês de Pombal, enquanto a cauda da manifestação chegava até à Rua do Ouro, as palavras da ministra da Educação foram recebidas com gritos de "mentirosa"

Ainda na mesma peça jornalística, podemos ler um conjunto de declarações, que fizeram parte dos discursos ou que foram proferidas em uníssono pelos manifestantes, que citaremos nos exemplos que se seguem.

O slogan do recém-eleito presidente norte-americano Barack Obama foi invocado. Os professores gritaram em uníssono "sim, nós podemos".

Alguns dirigentes lembraram que estão todo o dia a educar os filhos dos outros - "É triste que não nos deixem educar os nossos próprios filhos" -, e não tenham tempo para educar os seus próprios filhos, numa alusão às demoradas reuniões e ao elevado número de horas que os professores têm de passar nas escolas para que o processo de avaliação siga em frente.

"Por favor ouçam os professores", pediram alguns dirigentes sindicais à ministra. Com tamanha multidão na rua, Maria de Lourdes Rodrigues não poderá ignorá-los. Há oito meses, na sequência da manifestação em Março, 100 mil professores conseguiram forçar o governo a assinar um memorando de entendimento, onde ficou consagrado, entre outras

²⁰ O memorando de entendimento resultou de um processo negocial iniciado na sequência da marcha da indignação, sobre o qual nos referiremos no ponto 1.3 deste capítulo

coisas, um processo simplificado de avaliação. E agora, o que se irá passar?

O clima "muito complicado" e de "sufoco" que os professores afirmam estar a viver-se nas escolas deve-se às "burocracias e reuniões intermináveis" adjacentes à concretização da avaliação.

Nas últimas semanas, centenas de estabelecimentos de ensino, segundo os sindicatos, pediram a suspensão do processo e, em alguns casos, suspenderam mesmo a aplicação do modelo. O Governo nega, afirmando não ter conhecimento de situações em que o processo foi interrompido por decisão dos órgãos legítimos das escolas.

Após esta situação gerou-se um impasse, um problema que ficou por resolver e que se prolongou até à legislatura seguinte, no XVIII Governo, também de maioria PS, mas desta vez com uma maioria relativa. A Ministra da Educação que se seguiu, Isabel Alçada, tinha um problema para resolver com os docentes, a própria tinha essa consciência e mostrou-se com uma postura mais dialogante, segundo notícia o Expresso-online²¹, “Isabel Alçada ainda não tomou posse mas já sabe qual é a sua primeira tarefa: encontrar uma solução para o impasse com os professores”.

O que se seguiu foi um processo negocial que veio resolver e apaziguar um conjunto de problemas e de situações, que trataremos a seguir de forma mais detalhada.

²¹http://expresso.sapo.pt/dossies/dossiest_atualidade/dos_novo_governo/segunda-feira-tomamos-posse-terca-tratamos-dos-professores=f543692

1.3. As conquistas decorrentes do processo de contestação e luta

Na sequência dos processos de contestação e luta houve um conjunto de alterações no plano normativo que tiveram impacto na profissão docente, designadamente o *memorando de entendimento*, assinado pela Plataforma Sindical e pela Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, que teve uma aplicação imediata simplificando os procedimentos avaliativos e permitindo que o ano letivo de 2007/2008, terminasse com uma paz relativa e posteriormente, na legislatura seguinte, com a Ministra Isabel Alçada, o *acordo de princípios*, que terminou com a hierarquização na carreira, fazendo com que a mesma voltasse a ser horizontal.

1.3.1. Memorando de entendimento

O memorando de entendimento subscrito entre o ME liderado por Maria de Lurdes Rodrigues e a *Plataforma sindical* foi a expressão da abertura negocial do ME às evidências da insatisfação dos docentes, pois o mesmo decorreu na sequência da *marcha da indignação*.

A plataforma sindical, reforça a ideia de que o memorando de entendimento não implica um acordo, pois são muitos os assuntos que dividem professores e ME, mas permite resolver um conjunto de problemas no imediato, o principal é a possibilidade aligeirar os mecanismos de avaliação do ano letivo que decorria (2007/2008), adotando um procedimento simplificado, esse procedimento permitiria que nenhum docente fosse prejudicado e todos fossem

avaliados, pois uma *não avaliação*, implicaria que o tempo de serviço não seria contado.

Em linhas gerais vamos referir o conteúdo e as possibilidades que este documento contemplava, pois consideramos, numa análise imediata, que veio abrir portas negociais em matérias que foram determinantes para o funcionamento das escolas e do exercício da profissão docente, uma vez que:

- Salvaguardou os docentes, nos anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009, de eventuais efeitos nefastos de um modelo de avaliação que não foi testado e era considerado negativo;
- Impediu o tratamento diferenciado entre docentes das diversas escolas ao uniformizar, através de simplificação, os procedimentos de avaliação a aplicar nos dois meses que faltavam para o encerramento do ano letivo de 2007/2008;
- Estabeleceu um número mínimo de horas para o trabalho individual dos docentes²², acabando com os abusos que, em algumas escolas, se têm verificado;
- Reconheceu o direito de ver as horas de formação contínua dos docentes serem deduzidas na sua componente individual de estabelecimento²³;

²² Refere-se ao trabalho que não consta marcado no horário do docente e que se destina à preparação de aulas e materiais de trabalho, entre outros aspetos específicos do trabalho docente.

²³ Componente não letiva marcada no horário do docente.

- Reconheceu o direito, aos docentes contratados, de serem considerado o seu tempo de serviço, ainda que os respetivos contratos fossem inferiores a 4 meses;
- Remetia para o próximo ano letivo os primeiros procedimentos decorrentes do regime de gestão escolar, que tinha sido aprovado recentemente pelo Governo.
- O Memorando de Entendimento estabeleceu, ainda, diversos processos negociais, nomeadamente sobre:
 1. Alteração do modelo de avaliação (agendado para Junho e Julho de 2009), constituindo-se, para a sua preparação, uma comissão paritária entre os Sindicatos e o ME;
 2. Critérios para a definição de créditos horários destinados à avaliação, para além de outras condições que, antes, se encontravam apenas previstas para discussão com o Conselho das Escolas e, assim, passam a ser do âmbito da negociação sindical;
 3. Criação de um novo índice remuneratório para a carreira docente que, ao ser garantido não implicará o aumento da sua atual duração, pressupõe antes uma reestruturação da mesma.

Este era o teor do *memorando de entendimento*, que embora considerasse um recuo por parte do ME e uma abertura às exigências imediatas, o ME e a plataforma sindical continuavam afastados, conforme podemos deduzir pelo texto que reproduzimos

a seguir²⁴ e que constava no site do SPZS, mas que também estaria no de outros sindicatos da plataforma.

Para a Plataforma, este entendimento não consubstancia qualquer acordo com o Ministério que, de facto, não existe. As organizações sindicais de docentes não alteram, com este entendimento, o seu profundo desacordo face a uma política que, em sua opinião:

- *Não dignifica a profissão e os profissionais docentes;*
- *Não contribui para que melhorem as condições de trabalho nas escolas;*
- *Não permite uma melhor organização e funcionamento, como não reforça a autonomia das escolas;*
- *Não se orienta para que a Escola Pública reforce os níveis de qualidade e diversifique as suas respostas, incluindo no plano social.*

Diplomas legais como o atual Estatuto da Carreira Docente, o novo regime de direção e gestão escolar ou a recente legislação sobre Educação Especial são alguns dos exemplos que se consideram mais negativos.

Assim, no sentido de alterar o rumo dessa política, as organizações sindicais continuarão a agir e a propor alternativas às medidas que têm sido implementadas pelo ME.

Todavia, e era esse um dos objetivos aprovados na Marcha da Indignação, Sindicatos e ME deram passos importantes no sentido de "salvar" o 3.º período letivo de uma instabilidade que se previa muito forte, quer devido à introdução, à força e sem regras, da avaliação dos professores, sendo evidente a falta de condições das escolas para tal, quer das fortes lutas que se anunciavam para o final do ano letivo. Foi essa oportunidade dada ao país pelos Sindicatos e pelos Professores e, em especial aos alunos, que permitiu a obtenção destes importantíssimos resultados.

²⁴http://www.spzs.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=177&Itemid=2

A assinatura do memorando ainda foi sujeito a um escrutínio dos professores, que no designado *Dia D*, se reuniram em todas as escolas do País, sob o formato de uma reunião sindical, nos termos em que foi convocada, para o dia 15 de abril de 2008. Essas reuniões foram convocadas, sobretudo, para se legitimar novas formas de luta, mas estando em cima da mesa a assinatura do memorando, esse passou a ser um dos temas, senão o principal, sendo que a esmagadora maioria dos docentes presentes nas diversas reuniões organizadas pelo País foram favoráveis à assinatura do *memorando de entendimento*.

Em termos legislativos, o teor do memorando foi vertido no Dec-lei nº 270/2009, que veio representar uma nova revisão do ECD, incidindo sobretudo na avaliação do desempenho e introdução de mais um escalão remuneratório na carreira sem alterar o tempo de duração da mesma, pelo que diminuiu o tempo de permanência em cada escalão. Os efeitos práticos dessa alteração fizeram-se sentir quando em janeiro de 2010 houve descongelamento do tempo de serviço, que até então esteve congelado, desde janeiro de 2006, que permitiu que muitos docentes pudessem transitar de escalão remuneratório.

1.3.2. Acordo de princípios sobre carreira

Ainda mal tinha tomado posse, a nova Ministra da Educação, Isabel Alçada, já tinha um problema para resolver deixado pela sua antecessora. Um conjunto pendente de assuntos, entre os quais a

polémica carreira com categorias que retornava à mesa das negociações.

No dia 7 de janeiro de 2010, iniciou-se uma verdadeira maratona negocial que termina na madrugada do dia 8. O jornal Público²⁵ noticiava “o *corrupção por quatro salas, quatro pisos e mais de 14 horas de negociação. Ontem no ME, foi o tudo por tudo para chegar a um acordo, que chegou já durante a madrugada*”.

A FENPROF anunciava assim, que chegara a acordo global com o ME sobre aspetos da Carreira Docente, conforme as declarações²⁶ de Mário Nogueira, em conferência de imprensa, após assinatura do acordo, que citamos:

O texto a que chegámos, em aspetos essenciais, assegura:

- *Que os bons professores, identificados como tal em sede de avaliação de desempenho, chegam ao topo da carreira;*
- *Que, finalmente e de facto, acabou a divisão da carreira em categorias: 2/3 dos professores terminavam a sua carreira a meio. Com este acordo chegam todos ao topo da carreira;*
- *Que a nenhum professor que se encontra em exercício se aplica a prova de ingresso (incluindo os professores do ensino particular, IPSS's e do Ensino de Português no Estrangeiro);*
- *Que os professores que se aposentem até 2015 serão reposicionados num novo índice salarial de topo (índice 370);*

Na sequência deste acordo - que não encerra um processo, apenas permite o início de um novo ciclo - são abertas duas novas fases de negociação:

²⁵ Público de 08/01/2010

²⁶ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=34&doc=4405&mid=115>

- 1ª Concretização em articulado destes princípios gerais;
- 2ª O início de um processo de negociação de outros aspetos (Horário e regime de trabalho; Componente letiva e não letiva; Formação; Direitos Profissionais; Aposentação; Vinculação dos professores contratados; Faltas, férias, licenças e dispensas; Exercício de funções não letivas e/ou não docentes; Exercício de ação disciplinar; Profissionalização em serviço; Direitos profissionais). Nesse sentido, a primeira ronda negocial do novo processo terá lugar a 20 de Janeiro.

Chegava ao fim a carreira hierarquizada verticalmente e passava a ser novamente horizontal. No quadro comparativo que apresentamos a seguir damos conta das principais alterações entre a revisão do ECD provocada pelo Dec-lei nº 270/2009 e o Dec.-lei nº 75/2010.

Quadro III.2: Comparação entre as duas versões de revisão do ECD

VERSÃO DA REVISÃO DO ECD	
DL nº270/2009 de 30/09	DL nº 75/2010 de 23/06
Duas categorias (Professor e Professor-Titular) numa carreira em que o acesso à categoria de Professor-Titular se encontra limitado ao máximo de 1/3. Assim, 100.000 docentes estavam impedidos de aceder.	Carreira organizada numa única categoria com um único desenvolvimento funcional (Professor) e que se desenvolve numa escala indiciária distribuída por 10 escalões.
acesso aos escalões de topo (os que constituem a categoria de Professor-Titular) está reservado a um máximo de 33% dos docentes, fazendo com que a esmagadora maioria esteja impedida de chegar aos índices salariais 299, 340 e 370. Mesmo o acesso aos índices 245 e 272 estava condicionado à obrigatoriedade de oposição a um concurso de acesso antecedido de aprovação em prova pública.	Todos os professores classificados com <i>Bom</i> chegarão ao topo, embora existam ritmos diferenciados. Estes decorrem do tempo para passagem em dois dos nove momentos de progressão (acesso aos 5.º e 7.º escalões). As vagas apenas poderão retardar a progressão dos docentes que, tendo sido avaliados com <i>Bom</i> , não obtiveram vaga (50% para acesso ao 5.º e 33% para acesso ao 7.º). Por cada ano de espera há uma majoração de 0,5 na classificação do docente, o que, no

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

	máximo em 3 anos, garantirá a sua progressão. Os docentes com classificações acima de <i>Bom</i> não ocuparão vagas.
38.422 docentes, distribuídos pelos antigos 7.º, 8.º, 9.º e 10.º escalões, por não serem Professores-Titulares, estavam impedidos de progredir.	Todos os docentes estagnados na carreira devido à sua divisão, bem como os que mais tarde estagnariam, poderão progredir até ao topo, num primeiro momento, de acordo com as regras de transição, mais tarde de acordo com o regime geral de progressão.
As categorias distinguem-se pelo salário dos professores e pelos seus conteúdos funcionais diferentes, assentes numa lógica hierarquizada da profissão e das relações que se estabelecem entre docentes e dentro das escolas. As funções atribuídas aos Professores-Titulares são de aceitação obrigatória.	Há apenas um conteúdo funcional. A especialização funcional é facultativa e exterior ao desenvolvimento profissional docente. Pretende-se, com ela, reforçar competências, nunca daí resultando a criação de categorias ou desenvolvimentos verticais da carreira.
Existe uma prova de ingresso na profissão docente, de carácter eliminatório, a que teriam de se sujeitar milhares docentes contratados.	Os professores contratados, no sistema, desde que avaliados uma vez com o mínimo de <i>Bom</i> estão dispensados desta prova, o que significa a quase totalidade de quantos já lecionaram. São ainda abrangidos por este regime, os docentes contratados provenientes do ensino particular e cooperativo, das IPSS ou que exercem funções Ensino Português no Estrangeiro
A aposentação pelo valor correspondente ao índice 370 apenas seria possível aos Professores-Titulares e, para o regime geral da Administração Pública, a partir de 2015.	Poderão aposentar-se pelo índice 370, já entre 2012 e 2015, os docentes que, tendo seis anos de serviço no índice 340, reúnam os requisitos para a aposentação. A partir de 2015, ingressarão no escalão a que corresponde este índice, todos os docentes com 4 anos de permanência no índice 340.

Da comparação aqui feita entre as duas versões do ECD, podemos observar que alteração feita pelo Dec.-lei nº 75/2010 melhorou substancialmente os diversos aspetos os da carreira, muito embora ainda permanecessem alguns mecanismos que merecem a

contestação dos docentes e dos seus sindicatos, designadamente os escalões sujeitos a vagas nos termos em que são apresentados pela análise que efetuada.

Não obstante, durante todo este processo em que houve revisões constantes e conquistas claras por parte do professorado, alteraram-se inúmeros aspetos que vieram a agravar condições de trabalho e de natureza profissional.

O processo de intensas lutas e resistência coletiva veio garantir que os docentes teriam a mesma categoria desde o seu acesso até ao momento em que se retiravam, numa reivindicação que acolheu a grande maioria da classe, damos conta de alguns momentos importantes neste trabalho, mas ficamos longe de mostrar toda a complexidade e todos os momentos que levaram ao culminar das várias situações.

Acreditamos que podemos mesmo arriscar-nos a afirmar que estivemos perante os momentos mais ricos, do ponto de vista sindical, social e político, da história recente no Portugal democrático. De resto este é um campo de estudo que tem sido explorado, mais concretamente em Portugal pelo investigador do ISCTE Alan Stoleroff, com vários trabalhos publicados relativamente a este período, Stoleroff (2011); Stoleroff & Pereira (2008, 2009).

2. O programa de assistência externa a Portugal – Implicações na educação

2.1. Enquadramento geral

A crise financeira, com raízes na década de 70 tornou-se visível, em particular desde 2008, criando situações favoráveis para o desenvolvimento de políticas neoliberais. Em Portugal, essa crise atinge a sua expressão máxima em 2011, foi nesse ano que o governo em funções²⁷ pediu ajuda externa, sendo executado um programa de assistência por uma *troika* que impôs medidas de austeridade com um alcance e impacto tremendo em que se repercutiu, de modo muito acentuado, pela generalidade da sociedade Portuguesa.

A austeridade imposta por instâncias internacionais, a que se aliou um governo de direita, desencadeou medidas devastadoras nas áreas sociais do estado (Benavente et al, 2015) e, no caso que abordamos presentemente, no sistema educativo e na profissão docente.

De uma forma geral, assumimos a concordância com Benavente et al., quando se refere que há elementos no contexto mundial que favoreceram e favorecem políticas de retrocesso à Escola tradicional, “*a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão*” (2015:19). Uma leitura feita a partir do discurso paradigmático do

²⁷ Governo de coligação constituído pelo Partido Social Democrata (PSD) e pelo Partido Popular (CDS/PP)

MEC e que transporta a Escola para uma linguagem de um passado de ditadura fascista, que teve o seu ocaso em abril de 1974. As medidas e o discurso sobre as políticas educativas em Portugal, trazem fortes reminiscências a tempos de outrora. De resto, uma retórica que não podemos atribuir apenas a partidos da oposição, pois muitas são as vozes que se fazem ouvir, damos o exemplo concreto do incontornável António Nóvoa²⁸, citado em notícia do jornal Público como uma das vozes mais críticas às atuais políticas educativas.

As “práticas seletivas” baseadas em exames, as “políticas de privatização do ensino”, as “estratégias de desvalorização da formação docente”. E usou várias vezes a palavra liberdade - liberdade “de uma escola que tem de abrir novos mundos e não fechar a criança nos mundos que já conhece”.

O discurso dominante atribui à Escola uma conceção de fator de *empregabilidade*, que neste momento assenta num mundo perfeitamente desregulado e dominado pela finança, com um menosprezo preocupante pela formação crítica e cívica das novas gerações.

Portugal, faz parte de um todo, ou de uma maioria, em que as políticas públicas são fortemente induzidas por diretrizes, normas e modelos de ordem transnacional, cuja ideologia económica e social se pretende hegemónica, em que as agências e organizações internacionais se encarregam de uniformizar através dos seus relacionamentos com os estados (Benavente, et al, 2015).

²⁸ Público de 21/03/2015

Ainda de acordo com as mesmas autoras, a ideologia dominante, enquadrada num modelo de economia de mercado global, assume que a Escola tem um papel a cumprir em conformidade com os princípios dessa mesma economia e, nessa lógica, se deve organizar, orientar e hierarquizar, em todos os níveis de escolaridade. Não é, portanto, ao acaso que no seu discurso são repetidas, vezes sem conta chavões como *mercado*, *empreendedorismo*, *competências*, *competitividade*, entre outros.

O recurso a mecanismos sofisticados de controlo passa a ter uma ligação muito direta entre objetivos e resultados obtidos por valores mensuráveis, através de diversos instrumentos, resultados de exames, *rankings*, recurso a meios estatísticos e comparabilidades. Com a imposição de tendências e prioridades, normaliza-se, em meio escolar, a componente seletiva assentes no pressuposto da inevitabilidade e das desigualdades sociais, fomentando-se o individualismo e a competição como motores do sucesso pessoal (Boia, 2003).

Uma das possíveis leituras do processo de gestão da crise em Portugal, é que a mesma se transformou num instrumento de dominação, pois serve para legitimar decisões políticas e económicas que amputam nos cidadãos o direito um exercício de participação que os define enquanto tal, afastando-os de todas as possibilidades de decisão.

Nunca como agora o desígnio, assumido pelo país como estado membro da UE, da construção de um espaço europeu comum de educação nos impôs uma posição tão claramente periférica, subalterna e tão exposta a deficit democrático. O alinhamento dos decisores

políticos com a agenda hegemónica supranacional encontra na crise um aliado na defesa de medidas que nos conduzem perigosamente a uma regressão social (Benavente et al, 2015: 50-51).

Segundo Santos (2014), a tensão entre capitalismo e democracia não é facto recente. Em grande medida, a função do Estado numa sociedade capitalista seria tentar equalizar as demandas de lucro que o sistema capitalista exige e as necessidades dos cidadãos. Enquanto os grupos marginalizados lutam por inclusão social, as empresas disputam espaço dentro do mercado de bens e serviços. Essa dinâmica deve ser administrada pelo Estado através do *contrato social*, na medida em que é esse mesmo contrato que “*regula a tensão entre regulação social e emancipação, entre ordem e progresso*” (Santos, 2007:86).

As demandas políticas que advêm das exigências da economia capitalista em crise entram pela porta da escola e instalam-se assumindo a forma e o conteúdo dos processos de subordinação hierárquica (Benavente et al, 2015).

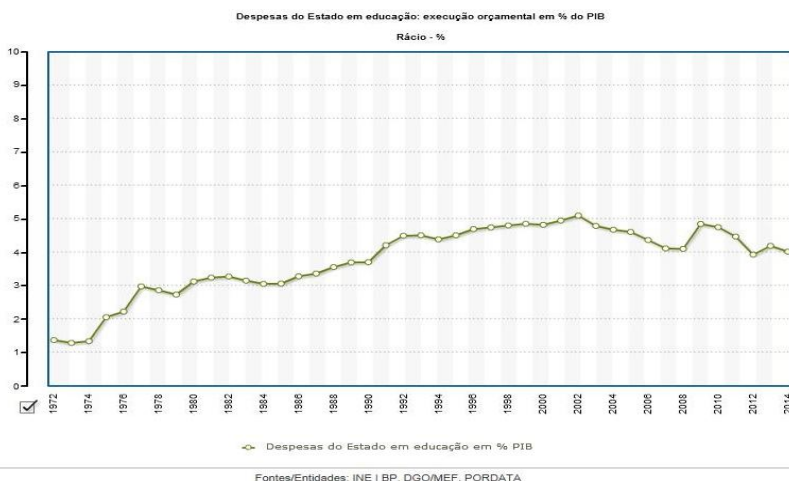
Para concluir este enquadramento de crise, referimos duas notas, a primeira, lembrando Tourraine (2010), que ao analisar o processo de crise considera que a mesma separa a economia da sociedade, dividindo-a em dois: os que sofrem uma crescente exclusão social, sendo surpreendente o seu silêncio, e os que se posicionam a favor de orientações culturais e éticas orientadas para os direitos humanos. Numa segunda nota, a referência a Santos (2011), que afirmou que “*não é difícil prever que vamos assistir a três fenómenos próprios deste processo de crise: o aumento de desemprego, o aumento do número de horas de trabalho dos que estão empregados e a erosão do*

trabalho com direitos” (2011: 63), que se veio a confirmar, sem sombra de dúvidas nos aspetos gerais da sociedade portuguesa e também na profissão docente, num contexto mais restrito, mas literalmente nos mesmos moldes.

2.2. Os cortes orçamentais na educação

Os números que aqui vamos apresentar e comentar, traduzem os valores de execução orçamental em % do Produto Interno Bruto (PIB). Esta é uma unidade de medida apontada e tida como referência nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), podendo ser mais facilmente comparada com outras realidades.

Gráfico III.1: Execução orçamental em % do PIB



Pela leitura do gráfico, podemos observar a variação do investimento na educação em função da percentagem do PIB. Os valores apresentados neste gráfico diferem um pouco daqueles que vão sendo ou foram anunciados, uma variação com pouca expressão, uma vez que estes dados dizem respeito às execuções orçamentais, àquilo que efetivamente foi gasto e não às previsões que constam nos Orçamentos de Estado. Porém, fica uma nota e uma expressão da certeza e da verdade dos números, que é uma diminuição drástica no investimento com a Educação

Daquilo que ressalta a uma primeira observação, é a subida mais acentuada, a partir de 1974, após a entrada no Portugal democrático, temos algumas estabilizações e pequenas oscilações até ao ponto mais alto, ligeiramente acima dos 5%, no ano de 2003, descendo e mantendo-se sempre abaixo dos níveis recomendados pela OCDE, que de resto faz alertas claros, como no exemplo que apresentamos a seguir retirado da imprensa²⁹,

Equilibrar o orçamento de Portugal a curto e longo prazo exigirá dar mais atenção à afetação dos escassos recursos dos vários sectores. Atualmente, Portugal canaliza mais recursos orçamentais para os idosos e as pensões do que para os jovens e a educação. O orçamento da educação tem vindo a sofrer sucessivos cortes nos últimos anos, o que torna imperativo garantir que os escassos recursos são gastos de forma eficaz, lê-se no resumo do "OECD Skills Strategy", que faz um diagnóstico sobre a situação em Portugal.

Aumentar as competências de todos os cidadãos (através de apoio direcionado para as escolas e alunos desfavorecidos e também através da promoção da aprendizagem ao longo da vida) constitui um

²⁹ Jornal de Negócios de 1 de abril de 2015

investimento no capital de competências que Portugal terá no futuro, o que terá igualmente efeitos positivos na equidade.

A leitura que fazemos, sugere que se recomenda um investimento na educação, afirmamos esta perspetiva, uma vez que a mesma notícia pode ter uma interpretação perversa que signifique a redução dos recursos orçamentais para os idosos e para as pensões.

O Observatório de Políticas de Educação e Formação (2014), no relatório que produziu, referiu que Portugal, no momento atual é o País que menos gasta em Educação na UE e, por outro lado, realça que, nada indica haver alguma diminuição nos 184M€ atribuídos, em 2014, ao ensino privado, de resto, no momento atual, em que poucas certezas há sobre muita coisa, há a certeza que o Conselho de Ministros, de um governo a poucos meses de eleições, aprovou a verba de mais de 500M€, para ser distribuído no ensino privado até 2020, facto que não passou ao lado dos docentes e que foi referido nos dois grupos de discussão que realizámos recentemente, como se pode ver na apresentação dos resultados deste trabalho.

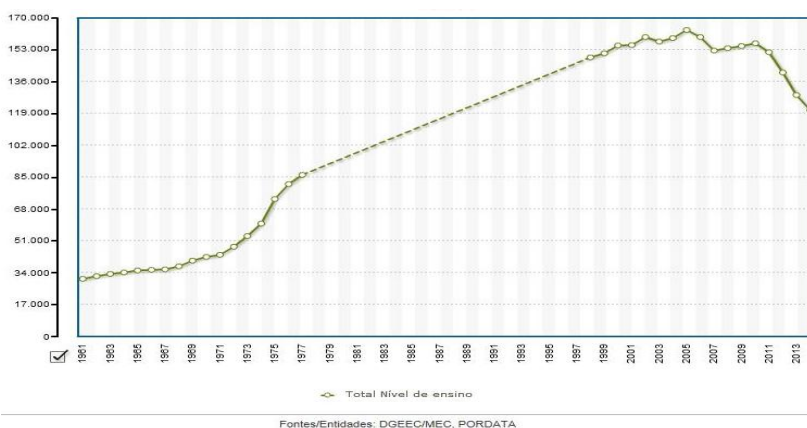
Mais do que referir que se cortou na Educação, importa perceber quais foram as consequências desses mesmos cortes.

Logo à partida há um dado que salta à vista de todos, é a diminuição de docentes nas Escolas, seguidamente veremos com que alcance é que a operacionalização dessas medidas incidiu sobre a exclusão do corpo docente. Para já analisemos os dados objetivos que envolvem esse fenómeno para melhor o compreendermos, a partir de dados oficiais do Instituto Nacional de Estatística (INE),

que têm como fonte os dados fornecidos pelo MEC e outros Ministérios.

Começamos pelo gráfico que nos mostra a variação do número de docentes.

Gráfico III.2: Variação do número de docentes no Sistema Educativo Público em Portugal

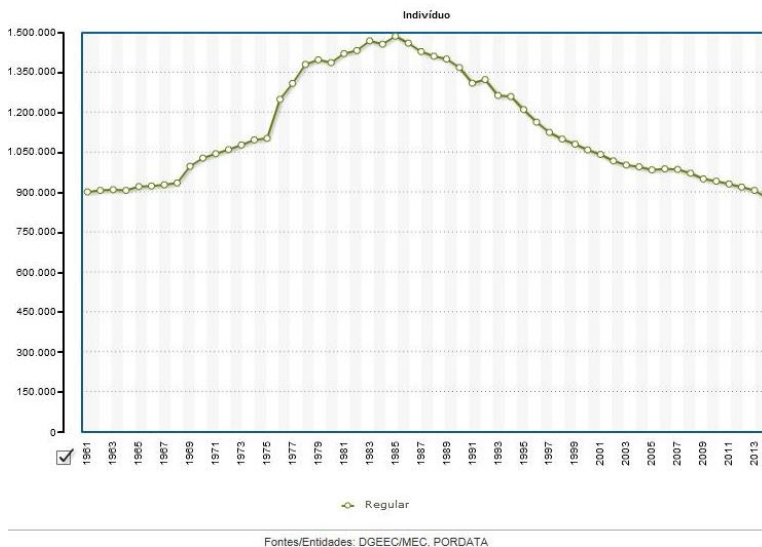


Quando se fala numa redução global do número de docentes, esses números são referentes aos docentes que trabalham no Sistema de Ensino Público, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, é esse o universo a que se refere o gráfico.

A leitura que fazemos do gráfico é de um crescimento linear até sensivelmente o ano de 2007, notando-se um decréscimo a partir desse ano, mas caindo vertiginosamente a partir do ano de 2011. A partir da leitura dos dados, legitima-se uma questão que urge colocar. Que acontecimentos factuais e concretos é que provocaram essa queda do número de docentes?

A análise aos indicadores que apresentamos a seguir poderá colocar-nos no caminho de uma resposta à questão colocada, nessa tentativa, recorreremos à análise do número de alunos no sistema, neste caso, aqueles que frequentam o ensino público entre o pré-escolar e o ensino secundário.

Gráfico III.3: Variação do número de alunos no Sistema Educativo Público em Portugal



Olhando para o gráfico, podemos constatar que o número de alunos tem vindo a descer, mesmo antes do número de docentes começar a diminuir, aliás, verifica-se um crescimento do número de docentes mesmo em períodos de queda do número de alunos no sistema. Em resposta à questão que colocámos atrás o MEC tem vindo a responder, em vários órgãos de comunicação social, de uma

forma simplista, como no exemplo que se segue³⁰, afirmando que o aumento do desemprego docente se deve ao facto de se verificar uma redução do número de nascimentos.

Imagem III.5: Posição de Nuno Crato relativamente ao desemprego docente

Nuno Crato diz que redução de natalidade é a causa para o desemprego dos professores

RTP
14 Set, 2013, 22:00 / atualizado em 14 Set, 2013, 22:04 | País



Nuno Crato, fazia então esta leitura, em setembro de 2013, na inauguração de um centro educativo. Esta foi sempre a justificação e a posição oficial do Governo acerca deste tema. No gráfico que se segue, demonstramos de que forma a natalidade tem evoluído em Portugal.

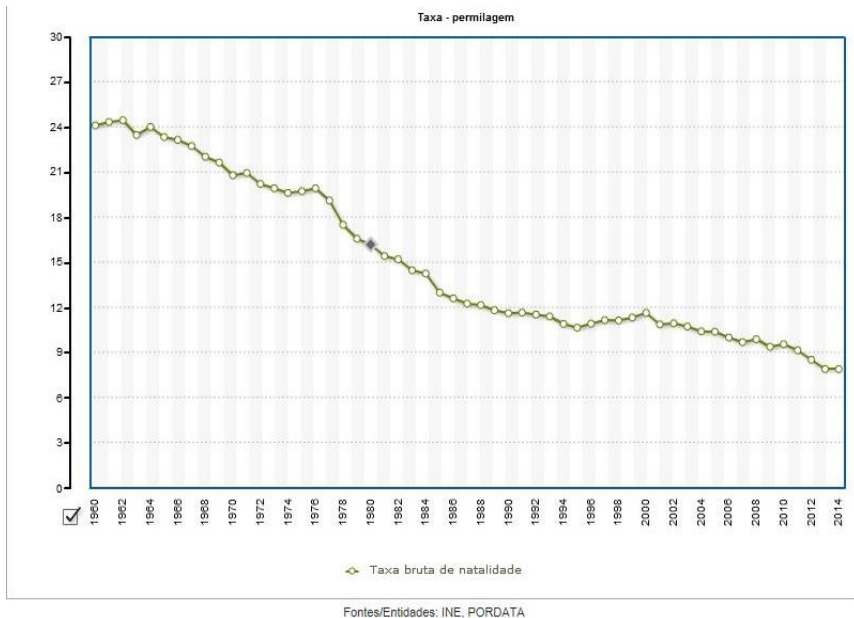
Como podemos verificar, é verdade que a Natalidade tem descido, que nos últimos anos, desde 2009 acentuou ligeiramente a descida,

³⁰ http://www.rtp.pt/noticias/pais/nuno-crato-diz-que-reducao-de-natalidade-e-a-causa-para-o-desemprego-dos-professores_v680530

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

mas acontece que essa descida não reflete, ainda, o número de alunos no sistema de ensino público, pelo que a leitura do Ministro da Educação, Nuno Crato, no mínimo carece de rigor.

Gráfico III.4: Evolução da natalidade em Portugal



O desemprego docente atingiu os 151% em 2011, mostraremos em que medidas se traduziram os cortes e as implicações que essas mesmas medidas tiveram na profissão docente e na redução objetiva do número de postos de trabalho.

2.3. Operacionalização das medidas

No sentido de compreender no que é que consistiram as medidas concretas que permitiram reduzir drasticamente os orçamentos disponíveis para a educação iremos elencar e tratar os diversos aspetos de forma separada, mas desde já assumimos que estes só fazem sentido olhando globalmente pois interagem entre si e complementam-se.

2.3.1. Os cortes no salário

Os rendimentos dos professores (tal como a generalidade dos funcionários do Estado) foram severamente reduzidos, por corte direto nos mesmos e por agravamento da carga fiscal, que subiu brutalmente durante o programa de intervenção da *troika*, estamos a falar de um processo que compreende duas legislaturas, que começou em janeiro de 2011, por medida aprovada no OE 2011 (artº 17), impondo um corte entre 3,5% e 10%, no rendimento bruto, a partir dos 1500€.

O governo que se seguiu, de coligação entre os dois partidos que se assumem de direita³¹ PSD e CDS/PP, sempre se mostrou disponível para mais cortes nos vencimentos, no entanto, a forte oposição de setores que defendem uma rutura com as políticas vigentes, não só partidos, mas também as centrais sindicais como a

³¹ Hoje em dia no panorama da UE, torna-se difícil destrinçar governos de direita ou de esquerda, pois as políticas, como é no caso de Portugal, acabam por ser idênticas, mesmo com partidos que se assumem de esquerda, como é o caso do PS.

CGTP e UGT, sendo que esta última vai oscilando a sua posição, impossibilitaram que tal viesse a acontecer, pois a pressão exercida fez com que muitas dessas intenções fossem levadas ao Tribunal Constitucional e fossem travadas. Assim o corte de 2011, só foi aceite como medida de exceção, tendo de começar a ser repostos. Essa reposição gradual começou em janeiro de 2015.

A tentativa de subtração do subsídio de férias e do chamado 13º mês, também foi chumbada pelo tribunal constitucional, restando como alternativa o aumento de impostos através de uma sobretaxa de IRS, no valor de 3,5%.

A Constituição da República Portuguesa foi o grande travão a medidas mais devastadoras, tendo sofrido muitos atropelos, ainda assim, legitimadas pela Presidência da República

2.3.2. A reorganização da rede escolar

A reorganização da rede escolar também teve origem com os governos do Partido Socialista (PS) e consistiu em encerrar um grande número de escolas, nomeadamente do 1ºCEB, de localidades mais pequenas e, por outro lado, agrupar escolas em unidades orgânicas de gestão maiores (em alguns casos muito maiores), a que se veio designar Mega-Agrupamentos³².

³² Este termo foi popularizado no meio educativo, adotado pelos sindicatos e muitas vezes usado pelos OCS, mas que os membros do Governo nunca utilizaram.

Os Mega-Agrupamentos foram uma estratégia que serviu, comprovadamente para rentabilizar recursos. Fizeram-se estudos no terreno, nomeadamente pela Fenprof, através de levantamentos, em que se concluiu que estas mega-unidades, para além de trazerem problemas acrescidos de ordem pedagógica e organizacional, serviram sobretudo para reduzir o número de docentes e agravar as suas condições de trabalho.

As medidas de reorganização da rede escolar em Portugal, foram em contraciclo com vários Países que fizeram opções com uma orientação oposta. O Jornal Público³³, apresenta um estudo de onde retiramos os exemplos que ilustram essa realidade.

Na Finlândia, uma Escola Secundária não vai além dos 600 alunos, sendo a pequena dimensão das escolas apontada como uma das marcas genéticas do seu sistema de ensino, onde 40% das escolas têm menos de 50 estudantes e apenas 3% vão além dos 600. Avançou também com o exemplo de Nova Iorque, em que 20 grandes Escolas Secundárias foram substituídas por 200 novas unidades, cujo número de alunos vai pouco além dos 400, o resultado foi uma taxa de sucesso escolar que subiu de menos de 40% para 69%. Para finalizar, o exemplo do Reino Unido, em que uma das prioridades do Primeiro Ministro foi a criação de escolas pequenas, uma opção que representa uma profunda inversão da tendência registada na última década, onde a aposta em escolas de maior dimensão (cerca de 55% das Escolas Secundárias com mais

³³ Edição impressa de 19 de julho de 2010

de 900 alunos) fez com que a função de dos docentes passasse a ser mais a de *apagar fogos* do que propriamente ensinar.

Na realidade Portuguesa, temos unidades a chegar perto dos 4000 alunos, nas grandes cidades, realidades de extrema complexidade para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade e na gestão das mesmas, criando dificuldades concretas no seu funcionamento, conforme foram apontadas no estudo realizado pelo Sindicato de Professores da Zona Sul (SPZS), e que se consubstanciam na descrição que a seguir se apresenta.

Outro cenário que nos surge é o das dificuldades naturais resultantes destas novas realidades e que levam à desmotivação de quem lá trabalha e estuda. Aqui regista-se a junção artificial de Escolas/Agrupamentos com realidades e identidades distintas, a substituição de uma gestão de proximidade por uma gestão impessoal, a dificuldade de elaboração do projeto educativo, do regulamento interno e de vários regimentos, o elevado número de pessoas por estrutura, há grupos disciplinares que chegam a ter mais de 60 docentes e, conseqüentemente as dificuldades de coordenação, as deslocações de docentes dentro dos Mega-Agrupamentos, com todas as dificuldades acrescidas ao seu trabalho, juntando os custos de deslocação e ainda o aumento de burocracia e os conseqüentes atrasos na resolução de problemas, que se desejariam de resolução célere, provocado pelo acréscimo de instâncias intermédias (Rosa, 2011:22).

A redução do número de docentes, neste caso concreto, é assumido, à altura, pelo Governo, que de forma muito clara, que se

expressa em documento oficial³⁴, assumindo que essa redução de postos de trabalho chega aos 5000.

As medidas em causa que têm origem nos governos do PS e continuidade com o governo seguinte, encaixando naquilo que também são as imposições restritivas da *troika*, uma vez que implica redução do número de trabalhadores e, portanto, redução da despesa com funcionários, com implicações sérias que são perfeitamente ignoradas pelo ME/MEC.

Registe-se, para concluir este aspeto que em várias circunstâncias, a FENPROF, exigiu estudos que fundamentem estas medidas, pelo que nunca foram apresentadas razões, para além daquela que referimos e que assenta essencialmente na redução do número de docentes e, portanto, na redução de recursos financeiros.

2.3.3. Reorganização da estrutura curricular

A reorganização da estrutura curricular foi um tema polémico, que se caracterizou por ser um processo executado à pressa e justificado pela rentabilização de recursos e pelas argumentações vagas do Ministro Nuno Crato, que nunca justificou a medida com qualquer estudo ou argumentação científica validada. Acrescente-se a tudo isto o enorme impacto que teve na redução do número de docentes.

³⁴ Resolução do Conselho de Ministros nº 101-A de 2010, publicada em DR de 27 de dezembro de 2010.

A FENPROF denunciou o impacto que esta medida iria ter no desemprego docente e salientou, mais do que as questões corporativistas, mais que justificadas, o impacto que a mesma iria ter na formação das crianças e jovens, conforme podemos interpretar deste excerto da intervenção de Mário Nogueira, numa tribuna Pública à porta do MEC³⁵,

O que defendemos e exigimos ao MEC? Que seja responsável! Que evite o disparate! É que os erros que são cometidos em Educação raramente são remediáveis e o MEC está a cometer um erro grave de que serão vítimas crianças e jovens que não tomarão a ser crianças e jovens para o tornar reversível. Defendemos uma verdadeira reorganização curricular... pensada; amplamente participada como advoga o Conselho Nacional de Educação (CNE); com tempo para avaliar, diagnosticar, projetar e aplicar sem perturbações. É neste contexto que consideramos mais do que justa a exigência que aqui fazemos de suspensão desta revisão da estrutura curricular. Exigimos, do MEC e do Governo, que sejam responsáveis com o futuro.

O único que se consegue determinar de objetivo nesta medida é um corte de 102M€. Os grupos de docência mais atingidos foram os das expressões, onde se incluem as áreas artísticas. A FENPROF emite o parecer e as dúvidas sobre as brumas de um processo que se pretendia implementar de imediato suscitavam, e que transcrevemos a seguir.

- *Ser curto o período de debate previsto até 31 de Janeiro. Na prática, até 3 de Janeiro, não poderá fazer-se, uma vez que as escolas se encontram no final do primeiro período, entrando, de seguida, em interrupção letiva, na qual se realizarão as atividades de avaliação dos alunos. Assim, a FENPROF reafirma a necessidade deste debate*

³⁵ Tribuna Pública realizada em 3 de maio de 2012.

se prolongar até final do mês de Fevereiro, envolvendo nele toda a comunidade educativa;

- No Ensino Básico, **haver uma clara desvalorização** das áreas de expressões, da formação cívica dos jovens, bem como da sua formação na área das tecnologias. Fica claro que o eventual reforço de horas em algumas disciplinas se fará à conta de outras que são igualmente essenciais à formação integral dos jovens, mas que a atual equipa ministerial desvaloriza;
- O carácter facultativo do **apoio ao estudo no 2.º Ciclo** carece de explicação sobre em que condições poderá ser levada a efeito a sua promoção: só quando as escolas reúnam as condições para o fazer, sem necessitarem de reforçar o seu corpo docente, ou, caso se torne indispensável, o MEC garante a colocação dos docentes necessários?
- Ainda no Ensino Básico, a **alteração do modelo de desdobramento** em Ciências da Natureza no 2.º Ciclo e a designada alternância no 3.º Ciclo entre as disciplinas de Ciências da Natureza e Físico-Química, substituindo o modelo de desdobramento, é o segredo para o MEC, simultaneamente, poder aumentar o número de horas da disciplina e dispensar docentes. Em causa fica posta, com esta medida, a qualidade do ensino;
- Ainda em relação ao Ensino Básico e **no que respeita ao 1.º Ciclo nada é referido**, o que significa que o MEC manterá as opções de equipas anteriores, designadamente, não integrando no currículo áreas fundamentais e não criando condições para a constituição das equipas educativas previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Quanto ao **Ensino Secundário**, as mexidas são poucas, mas, de qualquer forma, empobrecedoras do currículo, faltando saber qual a avaliação feita pelo MEC para reduzir horas e suprimir uma das opções anuais.

O CNE (2010), caracteriza a reforma em curso, referindo que tal se trata de um *primado de alterações pontuais sobre alterações*

sistematizadas determinadas por uma *racionalidade orçamentária*. A reorganização curricular foi consagrada pelo DL n.º 139/2012 de 5 de julho e consistiu em mudanças nas disciplinas, nos conteúdos e nos recursos curriculares, acompanhadas de alterações estruturais.

As mudanças curriculares assentaram na sobrevalorização de um conjunto de disciplinas que, tradicionalmente, sempre foram consideradas as áreas nobres do currículo, neste caso o Português e a Matemática, aumentando o número de horas em cada uma dessas disciplinas nos três ciclos do ensino básico.

A perspetiva de uma formação global e harmoniosa dos alunos é colocada em causa com a desvalorização das áreas das expressões e da formação cívica, a área de projeto nos 2.º e 3.º CEB é suprimida. A educação para a cidadania passa a ser considerada como área transversal passível de ser abordada em todas as disciplinas, mas possibilitando à escola a sua oferta como área disciplinar autónoma, em 1 hora/semana.

2.3.4. Aumento do número de alunos por turma

Com o argumento que em Portugal o número médio de alunos por turma está abaixo da média da OCDE, o MEC aumenta o número de alunos por turma para um máximo de 30, entre o 5.º ano e o 12.º ano de escolaridade, depois de ter aumentado um ano antes para 28. Com esta medida, segundo se notícia no Diário de Notícias³⁶, o MEC consegue unanimidade na contestação, uma vez que

³⁶ Diário de Notícias de 13 de abril de 2012

professores, representantes de pais e diretores se mostram contra esta medida que tem por intenção, uma vez mais, reduzir despesa, pois permite a diminuição do número de turmas e consequentemente do número de docentes.

Perante a contestação geral de toda a oposição política e da generalidade dos setores educativos e na ausência de argumentos técnicos ou pedagógicos que vão no sentido da valorização da medida, de acordo com a agência noticiosa Lusa, Nuno Crato, responde no Parlamento Português para justificar a medida, da seguinte forma, “*os estudos internacionais não demonstram que uma pequena alteração tenha influência na qualidade da aprendizagem*”.

O que acontece é que esta pequena alteração a juntar a tantas outras, como por exemplo a impossibilidade de desdobramento de turmas, para atividades experimentais, como ficou designado na reorganização da estrutura curricular, que tratámos anteriormente, com a agravante de as mesmas aumentarem, coloca em causa esse mesmo ensino e o desenvolvimento de atividades diferenciadas que levam ao aumento da pressão para a conformidade e para os métodos de ensinamentos expositivos em detrimento dos métodos ativos, por questões óbvias.

2.4. Implicações na profissão docente

O somatório de todo o conjunto de medidas que aqui apresentámos trazem consequências para o desenvolvimento do

trabalho docente, originando um conjunto de dificuldades acrescidas.

A diminuição do número de docentes no sistema é uma das faces mais visíveis, com uma diminuição acima dos 30.000 postos de trabalho, tendo aumentado em 26,4% o número de inscrições no Instituto de Emprego e Formação Profissional, no ano de 2013, sendo que em 2011, o aumento foi de 120%, face a 2010 e de 225%, face a 2009.

Os números que acabámos de expor são o resultado da constituição de Mega-Agrupamentos e de encerramentos de Escolas do 1º CEB, das alterações curriculares e do aumento do número de alunos por turma. Conforme refere o Observatório de Políticas de Educação e Formação (2014: 9),

Ao contrário da propaganda governamental, a diminuição do número de docentes, neste mandato, não se prende de modo algum com a quebra de natalidade, pois o efeito desta não é imediato, mas sim, com as opções curriculares e profissionais que referimos.

Ainda, segundo o mesmo relatório, é referido que os professores, tal como os restantes funcionários públicos, vêem os seus vencimentos diminuídos, as suas horas de trabalho aumentadas, chegam a ter mais de 9 turmas, com diferentes níveis de ensino e ainda têm que se deslocar de escola em escola, em alguns casos, afastadas várias dezenas de quilómetros entre si, num Mega-Agrupamentos, dá-se a deterioração das condições de trabalho e aumenta a precariedade.

O discurso do rigor e da avaliação por parte do MEC, assume a máxima expressão com a implementação de exames em todos os ciclos de ensino, potenciando assim a função do docente como *adestrador de alunos* para obterem resultados em exames. Instala-se de forma sub-reptícia, a desconfiança em relação ao trabalho dos docentes estabelecendo-se assim mais este mecanismo de controlo, segundo padrões uniformes.

O somatório do conjunto de circunstâncias e medidas que fomos expondo representa um impacto tremendo no profissionalismo e na profissionalidade docente, sobretudo incrementando um grande sentimento de insatisfação e frustração, como teremos oportunidade de demonstrar e conhecer com maior profundidade no capítulo VI deste trabalho de investigação.

CAPÍTULO IV

Metodologia

1. Opções metodológicas

1.1. Natureza do Estudo

As pesquisas em educação não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos que as orientam e, conseqüentemente, provocar um debate sobre o contributo das mesmas, no sentido de se conseguir a melhor aproximação à realidade estudada. Os objetos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa. Os processos humanos e sociais que pretendemos estudar, revestem-se de abrangência, dinamismo e implicam-se mutuamente.

Para melhorar a compreensão dessas realidades complexas, optámos por uma perspectiva qualitativa de pesquisa, que visa compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar e procura-se compreender e descrever a realidade, tal como ela é, experienciada pelos participantes ou grupos a partir do que pensam e como agem (valores, cultura, representações, crenças, opiniões, atitudes e hábitos). Pretende-se chegar a um entendimento profundo e, até, a uma dimensão subjetiva dos participantes (seja no plano individual ou colectivo) e dos fenómenos, dirigindo a intenção da pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Denzin & Lincoln, 2006).

Segundo os mesmos autores, em investigação educacional as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas são diversas. A escolha da metodologia deve fazer-se em função da

natureza e do problema a estudar. Neste caso, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, interpretativa descritiva, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos e os os fenómenos inerentes à problemática desta investigação que versa sobre a situação profissional do professorado em Portugal, designadamente após os acontecimentos que sinalizámos (revisão do ECD e gestão da crise económica e financeira), com pesadas consequências na realidade educativa e na profissionalidade docente. Assim pretendemos efetuar uma investigação acerca *“das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação”* (Pacheco, 1995:16).

O paradigma interpretativo assenta em posições fenomenológicas e interpretativas, assumindo uma importância ainda maior quando se trata de investigações que incidem sobre os pensamentos de sujeitos como refere Geertz (1973, cit in Bogdan & Biklen, 1994). O que os fenomenologistas enfatizam é a componente subjetiva do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos indivíduos, para o compreender, de que forma o constroem e quais os significados que se atribuem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas.

A dimensão fenomenológica não parte de um quadro conceptual, mas do mundo conhecido, do qual se faz uma análise descritiva com base nas experiências vividas. Do mundo conhecido e das experiências intersubjetivas obtêm-se sinais e indicações para interpretar a diversidade dos símbolos, a partir dos quais é possível interpretar os processos e estruturas sociais em curso (Husserl, 1982).

A fenomenologia, pode ser de particular utilidade para a interpretação de acontecimentos e dos processos em estudo, pois permite captar o sentido dos fenómenos e a intenção das atividades sociais. Trata-se de descobrir a realidade vivida por outras pessoas (Ricoeur, 2009).

A natureza qualitativa do estudo também é assumida, quando se pretende enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994). Que se consubstancia no sentido atribuído aos fenómenos sociais, em que se parte da estrutura do conteúdo e da interpretação da realidade a partir do seu significado subjetivo. Este sentido subjetivo reveste-se duma conotação social enquanto interpretação de outras pessoas.

A opção estratégica da presente investigação assentará na análise dos aspetos em estudo, configurando-se num contínuo metodológico que facilitará o processo de análise de dados e sua interpretação (Miles & Huberman, 1994).

Bogdan & Biklen (1994), consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de captar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Pode-se dizer que o principal interesse destes estudos, não é efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos, numa causalidade linear, preferiu-se, nesta dissertação, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que

conduzem a uma compreensão espiroidal dos fenómenos (Woods, 1987; Bogdan & Biklen, 1994).

Neste quadro, não nos interessa determinar relações de causa e efeito, numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais –pressupostos de uma perspectiva do paradigma positivista – mas antes possibilitar a transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como referem Bogdan & Biklen “*a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*” (1994:66). Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas.

As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986).

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista, a análise documental e os grupos de discussão, foram escolhidas por considerarmos que são as que melhor se adequam às finalidades da presente investigação. Embora não possamos mencionar como forma organizada e sistemática de recolha de dados, também não podemos excluir totalmente, a observação participante do investigador, enquanto indivíduo intrincado e com uma intervenção própria em quadros de ação no plano sindical, como dirigente sindical, e enquanto docente a exercer as suas funções de professor na Escola Pública.

Estas técnicas colocam o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos em contexto, permitindo compreender com detalhe o seu pensamento sobre determinado Assunto. Como refere Serrano (2004:32), interessa “*conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social*”.

Partimos do pressuposto, em concordância com Pacheco (1995), que a construção do conhecimento se processa de modo indutivo e sistemático, a partir dos dados empíricos que emergem, resultando do processo de recolha e posteriormente da sua análise, descrição e interpretação dos mesmos, conforme referem Glaser & Strauss , a que chamam de *teoria fundamentada*.

As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas (1967, cit. in Bogdan & Biklen, 1994: 50).

Os autores utilizam esta argumentação para se situarem no paradigma qualitativo, pois referem que o processo se desenrola ao contrário do paradigma positivista, uma vez que este se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético dedutivo e estatisticamente comprovado. No presente caso, em que o processo de investigação é qualitativo, orienta-se por uma perspetiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos (Serrano 2004), procurando compreender os fenómenos educativos a partir dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

O processo de produção de conhecimento, nesta perspectiva, dá-se à medida que os dados se recolhem e analisam (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004).

Os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma a não descurar pormenores (Bogdan & Biklen, 1994), na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta procura aprofundada de conhecimento da realidade, todos os detalhes são importantes (Ludke e André, 1986). Deste modo, os dados coletados, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos (Serrano, 2004), pois a “*descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio*” (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

Os mesmos autores referem que a abordagem qualitativa empenha-se em compreender, de uma forma global, as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição.

Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa explicitar. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador, pois supõe-se que seja possível que reflitam a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan e Biklen (1994:67) refiram que “*os dados carregam o peso de qualquer interpretação*”. Apesar disso, procura-se, em investigação qualitativa, não deixar ir demasiado longe a subjetividade desse envolvimento, para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Assim, através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma

leitura articulada destes com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan & Biklen, 1994) – embora se tenha presente de que é pelo processo de identificação e reconhecimento da subjetividade do investigador que, na abordagem qualitativa, se lida com os enviesamentos e se limita as ilações do senso comum, como referem Ludke & André (1986) – que se procurou levar a cabo o processo de produção de conhecimentos, no presente trabalho.

1.2. Estudo de caso

A estratégia de investigação a que se recorre, o *estudo de caso*, afigura-se-nos de enorme oportunidade enquanto instrumento de investigação em educação, com a possibilidade de estudar e conhecer situações reais, em toda a sua complexidade, proporcionando ao investigador uma concentração em casos específicos, com a possibilidade de identificar os processos interativos em curso, utilizando para isso um enfoque progressivo, como refere Stake (1999), que nos permite ajustar objetivos e ou questões de investigação com o decorrer do processo de investigação, pois o objetivo é entender o caso na sua totalidade e complexidade, para além de proporcionar densas descrições da realidade que se pretende estudar (Guba & Lincoln, 1985) e responde de forma mais adequada à conceção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre o investigador, o contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa, como foi o caso do presente estudo, e, finalmente, facilita a comunicação entre participantes, alimentando o intercambio de perceções (Colás, 1992).

O método de estudo de casos vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005). Constata-se, também, que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente (Serrano, 2004).

O estudo de caso define-se por um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo, salientando-se aqui a faceta viva, real e natural dos casos em estudo (Colás, 1998).

De acordo com esta perspectiva considera-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema ou de uma situação real.

Como refere Stake (2005:11), o estudo de caso consiste no *“estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”*.

Neste contexto de compreensão profunda de uma realidade, Yin (2005:13) define estudo de caso como *“uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”* e acrescenta que para tal se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações (Yin, 2005), desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo.

O estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa. Pelas definições expostas também é possível constatar que o estudo de caso tem como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização ou uma comunidade, (Serrano, 2004).

Transpondo estes objetivos para a realidade educativa, pode ser uma classe, um aluno, um professor, um programa de ensino, a prática de um professor, uma determinada política educativa, entre outras possibilidades (Gómez et al., 1999). Neste quadro, Patton (1980) referido por Gómez et al. (1999:92) considera, ainda, o estudo de caso como *“uma forma particular de recolher, organizar e analisar informações”*. Como corolário, o estudo de caso implica, um processo de indagação, que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso objeto de interesse.

O estudo de caso possui uma dupla vertente, por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias (Serrano, 2004). Mas, por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, para fornecer contributos que nos permitam

recomendar e sugerir pistas e procedimentos que vão no sentido de promover a valorização da profissão docente e do papel social dos docentes no sistema de ensino público.

É que, de acordo com Gómez et al. (1999:92), esta abordagem possui características que a tornam muito útil “*para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano*”. O produto final de um estudo de caso constitui uma descrição detalhada do objecto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações (Serrano, 2004).

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam a algumas classificações e tipificações. Assim, de acordo com os objetivos e a natureza das informações finais.

De acordo com a classificação proposta por Yin (2005), este estudo é classificado de exploratório, uma vez que se trata de conhecer melhor a realidade, descritivo, pois implica uma descrição densa e detalhada dos fenómenos em curso no seu contexto natural e interpretativo, pois permite interpretar os fenómenos em curso.

1.3. Os construtos *Ético* e *Émico* no contexto do estudo

Muito embora esta investigação não seja um estudo Etnográfico e nem aspire a tal, trazemos à luz as perspetivas *ética* e *émica*, que têm na sua origem os termos *emic* e *etic*, introduzidas a pela primeira vez pelo linguista Kenneth Pike, baseando-se na distinção entre *phonemics* e *phonetics*. Originalmente, Pike argumentou que este tipo de distinção, que se baseia na interpretação do sujeito

(fonema) face à realidade acústica de um som (fonética), devia estender-se à conduta social. Estes termos foram popularizados na *antropologia social* por Marvin Harris, que os reutilizou com conteúdos diferentes dos originais atribuídos por Pike. A reconceptualização de Harris trouxe um novo foco de interesse na redefinições do método etnográfico em novas correntes, como a *nova etnografia* dos anos 50.

Baseamo-nos nos conceitos émico e ético, da forma como Marvin Harris os concebe, isto é, como duas perspetivas, a partir das quais podemos dar enfoque ao pensamento e à cultura dos participantes- a partir das suas próprias perspetivas, émico, ou a partir das perspetivas dos observadores, ético.

No sentido de transpormos essas perspetivas, próprias da *Etnografia* e utilizadas nos seus campos de estudo, para enquadrar melhor a posição em que nos colocamos no sentido de dar fidelidade à visão que pretendemos expressar, sendo que o nosso principal objeto de estudo são os docentes. É, portanto, a partir das suas construções da realidade que nos posicionaremos, no sentido de analisar aquilo que são as suas próprias visões e construções da realidade.

Nas diversas visões que mostramos da realidade, nomeadamente dos políticos e dos dirigentes sindicais, parece-nos também oportuno analisar os seus olhares, enquanto observadores e investigadores, que fazem uma leitura e uma interpretação, a partir dos pontos de vista emanados, sem alterar aquilo que é uma visão própria e um perfil cultural.

Assim, o entendimento de quem intervém no contexto educativo a partir do exterior leva uma interpretação que, frequentemente, enfatiza as características superficiais da cultura analisada, gerando uma interpretação indevida do conhecimento desenvolvido pelos

membros daquele grupo cultural. A partir dessa abordagem, coloca-se um desafio que passa por compreender de que forma a *cultura* e o *saber-fazer* profissional do professorado, enquanto classe profissional, pode ser extraída ou compreendida, sem permitir que a cultura dos investigadores interfira na cultura dos membros desse grupo em estudo. Rosa & Orey (2012), defendem que é possível que tal aconteça, pois, os membros dos grupos culturais têm a própria interpretação da sua cultura, denominada de abordagem émica, em oposição à interpretação dos que se colocam fora do grupo, denominada abordagem ética.

De acordo com Campos (2002), os termos émico e ético, também são utilizados como uma analogia entre os *observadores de dentro*, a quem se denomina de *insiders* e os observadores de fora, denominados por *outsiders*.

A abordagem ética, assume assim uma interpretação de aspetos de outra cultura, a partir das categorias daqueles que a observam, dos próprios pesquisadores e investigadores. Por outro lado, a abordagem émica, procura compreender determinada cultura, com base nos referenciais dela própria.

Rosa & Orey, procuram sintetizar a análise a estas duas perspetivas conforme se transcreve a seguir.

A abordagem ética é a visão externa dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, enquanto a abordagem émica é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. Então a abordagem ética corresponde à visão do “eu” em direção ao “outro”, ao passo que a abordagem émica é a visão de “eu” em direção ao “nosso” (2012: 867).

Ainda em conformidade com os mesmos autores, a abordagem Ética é inevitável e necessária, sendo que, no entanto, é

extremamente importante que determinada cultura seja primeiramente observada a partir da abordagem Emic, que procura compreender de que forma os membros de um determinado grupo entendem as próprias manifestações culturais.

Entretanto, ao contrário da abordagem ética, a émica não é automática, inevitável e implícita. Pelo contrário, precisamos esforçar-nos para utilizá-la, pois isso equivale a ver o mundo com os olhos do outro (Rosa & Orey, 2012: 867).

No quadro que se segue podemos observar as diferenças entre as duas abordagens, de acordo com Rosa & Orey (2012).

Quadro IV.1: Diferenças entre a abordagem émica e ética

Abordagem émica	Abordagem ética
Perspetiva dos nativos (internos)	Perspetiva dos observadores (externos)
Visão local (interna)	Visão global (externa)
Tradução prescritiva	Tradução descritiva
Cultural	Analítico
Estruturas mentais	Estruturas comportamentais
Transcrição cultural	Transcrição académica

A nossa postura, enquanto investigadores será, na medida do possível, a de entender os factos de acordo com a sua origem, abstendo-nos de julgá-los, através de uma cultura receptora, pois, se assim acontecer, correremos o risco de nunca vir a compreendê-los, pelo que a visão que tentaremos transmitir será de *insiders*, transmitindo a visão dos participantes, naquilo que consideramos ser as suas construções e interpretações da realidade.

Na medida em que vamos descrevendo e interpretando a realidade que analisamos, dando uma visão global e em contexto da mesma, não abdicaremos de o fazer numa perspetiva ética, assumindo, desde já, a subjetividade e a dificuldade de distanciamento por, de alguma forma também fazer parte do processo em curso.

2. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos do presente estudo serão tratados detalhadamente, no sentido de nos clarificar sobre as opções que fomos tomando, de acordo com a natureza dos dados que pretendíamos recolher e dos objetivos da própria investigação.

3.1. Recolha de materiais empíricos

A recolha de materiais empíricos foi realizada por três técnicas distintas análise de informação, a partir de diversas fontes documentais, entrevistas e grupos de discussão.

No quadro que se segue, apresentamos os instrumentos utilizados para a recolha de materiais empíricos em função do momento do estudo e do Período em causa.

QuadroIV.2: Recolha de materiais empíricos

Temática tratada	Instrumentos de recolha de dados	Período
Todas	Documentos vários sobre acontecimentos relevantes.	Desde novembro de 2006 até julho de 2015
ECD/Avaliação	Entrevista a docentes	1/07/2010 até 5/09/2011

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

ECD/Avaliação	Entrevista a Ministra da Educação do XVII Governo	22/06/2011
ECD/Avaliação	Entrevista a Líderes Sindicais	FNE - 27/08/2010 FENPROF - 04/11/2010
Crise económica e financeira	Entrevista a docentes	24/02/2015 até 20/03/2015
Crise económica e financeira	Grupos de discussão	30/07/2015 27/07/2015

Seguidamente, explicitaremos de forma detalhada e fundamentada as opções que fizemos, bem como os procedimentos que utilizámos.

2.1.1. Análise documental

Os documentos que analisamos e que fazem parte dos dados deste trabalho, servem para ilustrar e caracterizar o contexto político e social durante o período em que se foi realizando o estudo. São documentos de origem variada, e que se encontram devidamente identificados, no capítulo III, em que se faz um enquadramento contextual, pois desta forma foi possível ilustrar as descrições que fomos fazendo sobre os processos em curso e dessa forma, atribuir autenticidade e objetividade às mesmas.

A referência aos documentos, parte dos acontecimentos que foram condicionando e *mostrando* os caminhos que esta investigação foi seguindo. Essa recolha foi registada em notas pessoais, na recolha de artigos de jornal, documentos sindicais e documentos normativos também disponíveis em páginas web.

2.1.2. Entrevista

De acordo com Ferreira (1990) o fundamento da metodologia é o esclarecimento de objetivos através de respostas. Neste caso concreto, as respostas referem-se a opiniões, percepções e concepções de pessoas, fenómenos que devido à sua particularidade, portanto, ao seu nível de interioridade e subjetividade, são difíceis de observar e recolher dados dessa mesma observação, que se assumam com objetividade e raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione & Matalon, 1993), por isso temos que concordar com Ferreira (1990), que refere que toda a pesquisa se consubstancia no ato de perguntar.

Assim, utilizámos a entrevista, como instrumento preferencial para a recolha de dados, um poderoso instrumento na pesquisa sobre experiências passadas, comportamentos, percepções, atitudes e opiniões sobre as situações reais, mas também sobre o imaginário, sobre as construções que se fazem da realidade, a interpretação única de cada um e que por isso é subjetiva, pois é através de respostas individuais, pelas quais se pretende reconhecer as explicações dos sujeitos relativas às questões em estudo e ao significado que representam para si, que só podemos conhecer quando o explicitam (Ghiglione & Matalon, 1993).

De acordo com Neto, a entrevista consiste numa comunicação entre o entrevistador e entrevistado, desenvolve-se com o objetivo sério, apanágio de uma conversa intencional, tentando *“conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador”* (1998: 330).

As entrevistas produzem uma riqueza de dados que permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia,

designadamente, entre outras, compreender como o entrevistado interpreta os assuntos em questão (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Tuckman (2000), a entrevista é considerada uma técnica adequada para a obtenção dos dados desejados com o mínimo de distorção. O mesmo autor, refere três tipos de entrevista, que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas variam, portanto, quanto ao seu grau de estruturação, desde as entrevistas *estruturadas* até às entrevistas *não estruturadas*. No entanto, segundo Bogdan & Biklen (1994), as entrevistas *semiestruturadas* garantem a possibilidade de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

2.1.2.1. A entrevista semiestruturada

Neste estudo optou-se pela recolha de dados através de entrevistas *semiestruturadas*, por considerarmos que são mais adequadas neste contexto, pois considera-se que estas possibilitam a espontaneidade nas respostas, bem como a formulação de questões de reforço, que visem a clarificação e explicação de conceitos ou ideias.

Este tipo de entrevista caracteriza-se pela relativa flexibilidade com que pode ser gerida. As questões podem não seguir exatamente a ordem sugerida no guião e, inclusivamente, podem ser colocadas questões que se considerem pertinentes, embora não constem do guião, em função do decorrer da entrevista, sendo que, num sentido geral, seguirá o que se encontra planeado.

Por parte do entrevistado, também se coloca a possibilidade que este tenha algum grau de liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considerar adequada, explorando de forma

flexível e aprofundada os aspetos que considerar mais relevantes (Quivy *et al.*, 1992).

Segundo o mesmo autor, de entre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas, indicam-se as seguintes, (i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada pelas palavras dos participantes e das suas perspetivas; (ii) a possibilidade do investigador esclarecer/clarificar sobre alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem e, por fim; (iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, de orientações e de hipóteses para o aprofundamento da investigação, definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

As entrevistas que efetuámos foram conduzidas através de um guião, que consta no anexo I (1.1.a; 1.2.a; 2a; 3a) onde se encontravam as questões gerais, que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos participantes.

A partir dos dados que recolhemos, neste caso concreto, o discurso dos participantes, foi-nos possível conhecer a importância atribuída aos fenómenos em estudo e as suas implicações na profissão docente, a partir das suas próprias visões e das visões, que optámos por designar de fronteira com a profissão, designadamente no primeiro ciclo de entrevistas, onde entrevistámos os dirigentes sindicais, líderes das duas federações sindicais existentes em Portugal e a ex-titular da pasta da Educação.

2.1.2.1.1. Preparação das entrevistas

A estratégia investigativa que propusemos neste trabalho fundamentaram a nossa opção pelas entrevistas semiestruturadas, que foram efetuadas em dois momentos diferentes e com diferentes objetivos, para o efeito foram realizadas, no total, vinte e sete entrevistas, que tiveram origem em quatro diferentes guiões, adaptados aos participantes, ao momento do estudo e aos objetivos pretendidos.

Seguidamente, vamos justificar detalhadamente os critério que utilizámos para selecionar os participantes nas entrevistas e descrever o processo de elaboração dos respetivos guiões.

Os critérios de seleção dos participantes³⁷ no presente estudo assume um sentido muito particular, pois procurou-se obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa em curso. Neste sentido, a escolha dos participantes foi *intencional*, porque as pessoas escolhidas, não o foram ao acaso, mas em função de critérios estratégicos, sendo de natureza *opinática* (Colás, 1992).

Consideramos, portanto, que de acordo com (Lincoln & Guba, 1980), seguimos um processo *dinâmico e sequencial*, pois os participantes foram sendo seriados de forma criteriosa, à medida que anteriores personalidades são analisadas e estudadas. Há um *ajustamento contínuo* dos participantes. À medida que se vai recolhendo informação os critérios de seleção redefinem-se de forma a ajustarem-se aos aspetos ou unidades mais relevantes. Por

³⁷ Neste aspeto em particular, adotámos a terminologia referida pelos autores, no entanto retirámos a designação de *amostragem*, de Patton (1980), substituindo por *participantes*, por considerarmos que esta designação respeita mais a natureza qualitativa deste trabalho.

fim, para finalizar o processo de recolha de informação, utilizou-se o critério da *redundância*, isto é, o momento a partir do qual se considerou haver saturação de informação (Colás, 1992).

No sentido de sistematizar e distinguir a informação, vamos designar as entrevistas por *Entrevista 1* e por *Entrevista 2*, para distinguir o primeiro grupo eo segundo grupo de entrevistas.

a) Entrevista 1

Este grupo de entrevistas referiu-se sobretudo às abordagens feitas à alteração do ECD e ao processo de avaliação, tema que estava em discussão no período em que foram efetuadas. Estas entrevistas foram aplicadas a 14 docentes, aos líderes sindicais das duas Federações de Sindicatos existentes em Portugal (FENPROF e FNE) e à Ministra da Educação do XVII Governo, após o período em que foi governante. Atribuímos, na apresentação dos resultados, no Capítulo V, o seguinte título: *perspetivas multifocais sobre as alterações ao ECD*.

Considerámos que pela riqueza do período que se viveu, em que houve uma grande mobilização de docentes em momentos de luta e de unidade entre estes e em torno dos seus Sindicatos, que se uniram em *Plataforma Sindical*, seria significativo encontrar um momento que permitisse recolher informações, relativas a esse período, com todos os protagonistas, neste caso com os principais, o professorado, os dirigentes sindicais e a titular, à altura, da pasta da Educação. Um objetivo que foi conseguido na totalidade, uma vez que as *figuras de topo*, muito amavelmente, decidiram aceitar o nosso convite e não colocaram qualquer objeção.

Em relação aos docentes, os critérios definidos para esta entrevista, foi apenas que estivessem a lecionar, independentemente do seu tempo de serviço. Procurámos que na sua maioria fossem docentes dos quadros, pois estes poderiam fornecer-nos mais informações em relação à carreira, uma vez que estão sujeitos a mecanismos de progressão, como se veio a verificar, mas não quisemos deixar de ter também docentes contratados, pelo que, dos 14 entrevistados, são 10 de carreira e 4 contratados.

Os guiões que seguidamente vamos apresentar foram construídos para conduzir essas entrevistas.

Foram definidos 7 blocos, denominados por A, B, C, D, E, F e G, que se sucedem de forma gradual, de maneira encontrar as respostas que viriam a contribuir para melhor compreender esta problemática.

- **Bloco A – *Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado***

Teve por objetivo legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os sobre a natureza e objetivos da investigação, assim como explicar-lhes a importância do seu contributo voluntário e garantir-lhes a confidencialidade das informações prestadas, garantindo-lhes o anonimato.

- **Bloco B – *Recolha de dados biográficos***³⁸

³⁸ Por motivos óbvios, a recolha de informação biográfica restringiu-se apenas aos docentes, uma vez que os restantes participantes são figuras públicas e já tínhamos esse tipo de informação recolhido por outras fontes. No entanto, na estrutura de guião, mantivemos a mesma configuração, referindo que não se aplicava, por uma questão de uniformidade entre guiões de entrevistas que se pretendiam, tanto quanto possível, tratar e apresentar resultados em paralelo.

Pretendeu-se conhecer alguns detalhes do percurso de vida profissional de forma a caracterizá-los.

- **Bloco C - *Opiniões sobre a carreira***

Pretendeu-se conhecer e enquadrar as opiniões quanto aos modelos de carreira anterior e atual, nas perspetivas dos participantes.

- **Bloco D - *(in)Satisfação profissional***

Pretendeu-se conhecer o sentimento de satisfação profissional, no caso dos docentes. No caso dos Líderes Sindicais, de que forma é que interpretam esses sinais de (in)satisfação.

- **Bloco E - *Relações profissionais entre pares***

Pretendeu-se recolher informações sobre o relacionamento profissional e as suas implicações no trabalho cooperativo em função das novas regras da carreira.

- **Bloco F - *Desenvolvimento profissional docente***

Pretendeu-se conhecer, na perspetiva dos participantes, as condições para o desenvolvimento profissional docente e quais as condições que seriam as ideais, a partir dos seus pontos de vista.

- **Bloco G - *Posições institucionais (ME/Sindicatos)***

Pretendeu-se encontrar fundamentos, na perspetiva dos participantes, para as razões que levaram o ME a introduzir alterações no ECD e, de que forma é que são percecionadas as concordâncias/discordâncias entre as posições da tríade constituída por ME/Sindicatos/Docentes.

Para cada bloco foram redigidos um conjunto de tópicos orientadores, a partir dos quais surgiram as questões que foram colocadas aos participantes, no sentido de obter a melhor e mais completa informação, para permitir um tratamento de conteúdo

em categorias para eventuais comparações, numa análise interpretativa que se veio a concretizar posteriormente.

b) Entrevista 2

Esta segunda entrevista foi elaborada apenas para docentes e incidiu sobre as abordagens à crise económica e financeira e seus impactos na profissão docente, no Capítulo VI, ao qual se atribuiu o seguinte título: *Narrativas de crise - a crise e seus impactos na profissão docente*.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos protagonistas foram os seguintes: que estivessem a lecionar no momento atual e com uma antiguidade igual ou superior a 10 anos de serviço.

Neste último aspeto em particular, a premissa de ter 10 ou mais anos de serviço, foi a intenção de recolher informação de docentes com alguma experiência e maturidade de forma a estabelecer comparações com períodos anteriores das suas vidas profissionais em que tiveram possibilidade de vivenciar outras situações profissionais.

A preparação criteriosa das entrevistas foi alicerçada nas propostas de Estrela (1986), no que respeita à sua preparação e nas recomendações a ter na sua condução, no entanto fizemos algumas adaptações da nossa autoria, uma vez que pelo facto de termos optado por entrevistas *semiestruturadas*, desvalorizámos o fator tempo de duração, dando mais importância ao conteúdo das mesmas do que à sua duração.

Seguidamente vamos explicar e fundamentar a construção desses guiões.

Construímos 7 blocos, denominados por A, B, C, D, E, F e G, que se sucedem de forma gradual, de forma a responder às temáticas que indicamos a seguir e que são objeto do presente estudo.

- **Bloco A – *Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado***

Tem por objetivo legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os sobre a natureza e objetivos da investigação, assim como explicar-lhes a importância do seu contributo voluntário e garantir-lhes a confidencialidade das informações prestadas, garantindo-lhes o anonimato.

- **Bloco B – *Recolha de dados biográficos***

Pretende-se conhecer alguns detalhes do percurso de vida profissional de forma a caracterizá-los.

- **Bloco C – *Opiniões gerais sobre a gestão do processo de crise económica e financeira***

Pretendeu-se recolher opiniões sobre a intervenção feita a Portugal, nomeadamente com a referência feita aos cortes na educação e conhecer eventuais soluções alternativas a esses cortes, na perspetiva dos participantes.

- **Bloco D – *Impactos das medidas nas dimensões profissional e pessoal***

Pretendeu-se conhecer de que forma os impactos se fizeram sentir na esfera profissional e pessoal.

- **Bloco E – *Implicações das medidas nas condições de trabalho***

Pretendeu-se conhecer de que forma se alteraram as condições de trabalho e como condicionaram a (in)satisfação pessoal.

- **Bloco F – Implicações emocionais na forma de viver e sentir a profissão**

Pretendeu-se compreender os aspetos sociais afetivos que estão ligados à profissão e eventuais intenções de abandono da profissão.

- **Bloco G – Outros aspetos que os participantes considerem relevantes e não tenham sido contemplados**

Pretendeu-se conhecer aspetos que não fossem contemplados pela entrevista e que os participantes considerassem significativos.

2.1.2.1.2. Realização das entrevistas

Uma vez que as entrevistas foram aplicadas a diferentes personalidades, os cuidados no trato e na preparação também foram diferentes. A seguir apresentaremos numa breve descrição os aspetos mais relevantes que envolveram as mesmas, começaremos pelas personalidades, pela ordem em que as entrevistámos e no fim trataremos os aspetos relativamente às entrevistas aos docentes. A organização por esta ordem não implica uma hierarquia de importância, é apenas uma organização cronológica, quanto às personalidades, pois entre umas e outras personalidades, fomos entrevistando os professores e professoras, em 24 entrevistas.

Entrevista aos Líderes Sindicais

a) João Dias da Silva (FNE)

A entrevista ao sindicalista João Dias da Silva aconteceu no dia 27 de agosto de 2010, em Lisboa, na delegação da FNE. A entrevista foi marcada de acordo com a disponibilidade de João Dias da Silva, pelo que me desloquei de imediato e com entusiasmo, logo que o próprio me contactou.

Os contactos foram estabelecidos via e-mail, logo que solicitei a entrevista para este estudo, João Dias da Silva aceitou de imediato e disponibilizou-se, sem qualquer reserva.

Ao encontrarmo-nos cumprimentei e agradeci, em meu nome e em nome do orientador desta dissertação, Professor Doutor Manuel Reyes Santana, a disponibilidade e logo, quase de imediato, após uma conversa prévia, para nos conhecermos melhor. Pedi para gravar a entrevista em suporte áudio, garanti que a mesma iria ser transcrita, tal e qual estava registada e demos início à entrevista, num clima de descontração.

As questões que colocava iam sendo respondidas, com franqueza, numa conversa que considero que foi muito rica em informação e produção de material para a presente investigação.

b) Mário Nogueira (FENPROF)

A entrevista com Mário Nogueira foi mais fácil em todos os aspetos, pois devido à proximidade que temos por sermos dirigentes da mesma Federação (FENPROF), o contacto foi verbal e feito com a informalidade que caracterizam a relação pessoal que temos, mas que foi encarada com toda a seriedade e, talvez por isso mesmo, a pressão que senti até fosse maior.

A entrevista aconteceu em 4 de novembro de 2010, numa deslocação de Mário Nogueira a Faro, por motivos de agenda

sindical e que, aproveitando as instalações do Sindicato dos Professores da Zona Sul, a entrevista foi realizada e gravada.

Entrevista à Ministra da Educação do XVII Governo

Esta entrevista, de todas as anteriores foi a que exigiu um maior cuidado, pela personalidade em questão e pelo facto de não haver qualquer proximidade entre ambos. Tratava-se da pessoa que tutelou o Ministério que dirige a minha função enquanto docente, era uma entrevista, no mínimo, atípica, uma vez que até então, só tinha entrevistado os meus pares, docentes e dirigentes sindicais, que, em última análise, apesar de serem os líderes das duas federações sindicais Portuguesas, também são docentes, portanto, meus colegas.

Os contatos inicial para obter a entrevista da Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, foi para a Fundação Luso Americana para o desenvolvimento, da qual ocupou o cargo de presidente, após sair do governo. Fiz o contacto via telefone e colocaram-me de imediato em contacto com a sua secretária pessoal, que me pediu que solicitasse a entrevista por e-mail, clarificando as intenções e objetivos da mesma.

A partir desse momento trocamos vários e-mails, até que foi finalmente marcada para o dia 22 de junho de 2011, em Lisboa, na Fundação Luso Americana.

Desloquei-me para Lisboa e quando cheguei, depois de me identificar e de informar sobre o que ia fazer, fui encaminhado para uma sala do edifício, onde posteriormente, Maria de Lurdes Rodrigues viria a entrar, um pouco depois das onze horas, que foi a hora agendada, e iniciámos a nossa entrevista.

Depois das apresentações e das considerações iniciais, iniciámos a entrevista, que foi gravada em suporte de áudio com a sua devida autorização. Tudo correu dentro da normalidade, a entrevista foi interrompida por um telefonema, pelo que Maria de Lurdes Rodrigues pediu para se interromper para retomar mais tarde. Após retomar a entrevista, esta seguiu até ao final sem mais percalços.

Confesso que fiquei surpreendido por ter conseguido esta entrevista, pois inicialmente imaginava que se colocariam mais dificuldades, pelo que tínhamos outras hipóteses, na impossibilidade de se realizar.

Entrevista aos docentes

As entrevistas aos docentes, à semelhança dos participantes que referimos anteriormente, foram gravadas em registo áudio, devidamente autorizadas pelos entrevistados nos períodos compreendidos entre 01/07/2010 a 05/09/2011 e 24/02/2015 a 20/03/2015, períodos correspondentes à primeira e à segunda entrevista, respetivamente, de acordo com as disponibilidades dos participantes.

As horas e locais onde foram acontecendo variaram consoante a disponibilidade de quem foi entrevistado, algumas delas, na própria escola, após o término das aulas ou em períodos entre aulas, e outras em período de interrupção letiva, algumas em casa dos participantes e outras também em minha própria casa. De uma forma geral, o local e o horário eram deixados à conveniência de quem era entrevistado. Considerei sempre, que por ser o principal interessado em obtê-las, que o esforço deveria, na medida do

possível, ser mais meu do que de quem seria entrevistado. De uma forma geral, procurei que fosse assim.

Na realização preocupámo-nos em seguir o guião preparado, mas com a necessária flexibilidade que o discurso dos protagonistas exige, de forma a ir ao encontro dos objetivos.

A duração das entrevistas foi variável, em termos de tempo médio, cifrou-se nos 40 minutos de duração, aproximadamente.

O clima em que decorreram as entrevistas foi de empatia, entre pessoas que partilham a mesma profissão e que, naturalmente, já se conheciam, pelo que se pautou por uma conversa agradável, franca e sem tensões.

2.1.3. Grupos de discussão

O grupo de discussão é uma técnica de recolha de informação normalmente utilizada pelos investigadores qualitativos. Baseia-se na produção de discursos orais de determinado grupo social, possibilitando uma representação em que se reflete a dinâmica de uma realidade, as suas normas, valores, interações sociais e perspectivas da realidade (Colás, 1992).

A utilização desta técnica supõe a existência de um “*projeto de pesquisa aberto e a integração do investigador como sujeito aberto ou em processo*” (Ibañez, 1992:263). As práticas do grupo de discussão adaptam-se à função metalinguística da linguagem, definida por Jakobson, porque facilitam a produção de discursos particulares e controlados, que por sua vez remetem a outros discursos gerais e sociais (Alonso, 1995). Os grupos não nos proporcionam

conhecimento sobre os comportamentos mas sobre os sistemas de representação face aos objetos de estudo. “Os discursos e outras práticas sociais dos membros do grupo tendem a ser restringidos por cognições sociais partilhadas, que segundo parece sujeitam os membros sociais às coordenadas ideológicas da sua posição social” (Van Dijk, 1989:185).

Esta dimensão social do discurso é suportada teoricamente pelas conceções de Bakhtin (1995) ao afirmar que a verdadeira realidade da linguagem é o facto social da interação verbal que se cumpre no(s) enunciado(s).

No discurso, o que se diz ou o que alguém diz em determinadas condições de enunciação articula-se com a ordem social e a subjetividade (Canales & Peinado, 1995). Mas o discurso social, no sentido do conjunto de produções significantes que operam como reguladores do social, não se encontra, na sua totalidade, num lugar específico, mas disseminado no social. É aqui que assenta uma das dimensões mais importantes do grupo de discussão, pois constitui uma situação discursiva que permite a reordenação deste processo disseminado. O grupo atua, assim, como uma “*retícula que fixa e ordena, segundo critérios de pertinência, o sentido social correspondente ao campo semântico concreto em que se inscreve a proposta do prescriptor*” (Canales & Peinado, 1995:290).

No universo de sentido grupal, o formato de grupo de discussão ajusta-se melhor a esta situação do que a entrevista em profundidade, segundo Ibañez (1991), pois é através da interação discursiva que a reordenação do sentido social se processa. É no

contexto da situação discursiva em grupo que os discursos individuais se acoplam ao sentido social. Aqui o grupo opera no terreno do consenso, na medida em que o sentido é o próprio lugar de convergência dos sujeitos numa topologia de carácter coletivo. O que o investigador recolhe com esta técnica não é um dado, é preciso (re)produzi-lo e captá-lo (Ibañez, 1991).

A conversação é sempre uma totalidade. Se a dividirmos em interlocutores e interlocuções, fragmentamo-la, e acabamos com essa totalidade sem que consigamos recuperar as suas partes constituintes, pois estas formam-se na sua relação com o todo. Cada sujeito é considerado parte do processo e não uma entidade isolada (Ibañez, 1991).

No grupo de discussão, os sujeitos que o constituem não coincidem com os interlocutores. O *eu* é grupal e revela-se nas perspectivas diferentes da mesma pessoa, nas perspectivas de diferentes pessoas, pontos de vista, pessoas, grupos, ideias e culturas. O discurso orienta-se para uma conversação - entre iguais - e cada interlocutor ajusta o seu discurso ao discurso do outro, privilegia-se o que este tem de comum e de articulável com o discurso dos outros.

O formato dos grupos de discussão ajusta-se (como todas as técnicas) às questões formuladas que atravessam todo o processo de pesquisa. A escolha dos participantes não corresponde a critérios estatísticos mas a critérios compreensivos. Os grupos, ou o grupo considerado individualmente, devem combinar os mínimos de heterogeneidade e de homogeneidade. Mínimos de homogeneidade para manter a simetria da relação entre os

participantes e mínimos de heterogeneidade para assegurar a diferença necessária em todo o processo de comunicação.

2.1.3.1. Preparação das sessões

As opções relativamente à preparação dos grupos de discussão encontram-se fundamentadas pelos mesmos cuidados que tivemos ao preparar as entrevistas, uma vez que esta opção constitui-se como um complemento para obtenção de informação complementar e triangulação de dados com a designada, *entrevistas 2*, utilizando-se para o efeito o mesmo guião e tendo os mesmos critérios para a seleção dos participantes, como fundamentámos em 2.1.2.1.1, deste mesmo capítulo.

Salvaguardámos os cuidados necessários para a especificidade da aplicação desta técnica, nomeadamente, quanto à escolha dos espaços para garantir as condições de realização.

As sessões decorreram na cidade de Faro e na cidade de Tavira, a primeira no dia 3 de julho de 2015 e a segunda no dia 29 de julho de 2015. Consideramos que a maior dificuldade foi conciliar a disponibilidade de todos os intervenientes, pelo que ocorreram vários adiamentos, sobretudo na realização do último, mesmo a coincidir com a entrada no período de férias dos docentes.

A opção pelos locais onde se realizaram as sessões foram condicionados pelo local onde residiam a generalidade dos participantes em cada grupo para causar o menor transtorno.

Em Faro, a sessão foi realizada numa sala de reuniões da delegação do SPZS, que muito gentilmente foi cedida de imediato quando foram comunicadas as intenções da referida sessão.

Em Tavira, a sessão decorreu na residência de um dos participantes, que disponibilizou a sua casa, por ter espaço um espaço adequado à realização da sessão. Refira-se que esta foi uma segunda opção, em virtude de ter ocorrido um imprevisto no primeiro espaço que solicitámos, numa sala anexa num edifício dos serviços sociais da Polícia de Segurança Pública.

2.1.3.2. Realização das sessões

Após termos encontrado os espaços e reunidos os grupos as sessões desenvolveram-se num clima de tranquilidade e de confiança entre os participantes e a minha pessoa, enquanto moderador desses mesmos grupos de discussão. As sessões foram registadas em dois suportes, em vídeo e gravadas em formato digital. Ficou estabelecido com os participantes que a gravação em vídeo serviria apenas para facilitar a transcrição e que nos anexos somente contaria a gravação áudio, pelo que foi aceite por todos, uma vez que existia por parte de alguns elementos reservas em exhibir a sua imagem.

As sessões tiveram uma duração de cerca de uma hora e quinze minutos, pois houve o cuidado de direccionar, na medida do possível, a discussão para os objetivos propostos, de forma a que as sessões durassem até um máximo de uma hora e meia, como recomenda Gondim (2002).

O primeiro grupo foi constituído por 7 participantes e o segundo grupo por 6 participantes. Por questões de logística, como sejam a dimensão do espaço e lugares para sentar, e de facilidade de gestão da discussão, direccionamos o número de participantes para que se situasse entre 6 e 9, pelo que contactámos 10 docentes para cada

sessão, ficando o primeiro grupo com um número de 7 e o segundo com um número de 6, pois houve um conjunto de imprevistos de ordem pessoal que impediram que alguns dos possíveis participantes comparecessem, a contar com essa dificuldade contactámos sempre um número de participantes superior ao previsto (Gondim, 2002).

2.2. Tratamento dos dados

2.2.1. Tratamento dos dados das entrevistas e dos grupos de discussão

Em virtude de termos adotado os mesmos procedimentos para o tratamento das entrevistas e dos grupos de discussão que se consubstanciaram essencialmente na análise de conteúdo, descrevemos aqui esses mesmos procedimentos, em conjunto, pelo facto de serem semelhantes

Após a conclusão das entrevistas e dos grupos de discussão, procedeu-se à sua transcrição de forma fidedigna, respeitando as marcas do discurso oral. Posteriormente foram codificadas por E1 e E2, consoante se tratava da primeira ou da segunda entrevista, acrescentando-se à frente o número da entrevista. A título de exemplo, ao terceiro entrevistado da primeira entrevista designámos E1.3, enquanto que ao quinto entrevistado da segunda entrevista designámos E2.5. Esta codificação foi feita seguindo a ordem cronológica com que as mesmas foram sendo realizadas. Os procedimentos adotados para os grupos de discussão foram idênticos, sendo adotado o código de GD1 e GD2, consoante se

tratava do primeiro ou do segundo grupo, com o número do participante à frente.

Obtivemos vinte e nove transcrições completas, dezassete das primeiras entrevista, catorze de docentes, mais duas dos líderes sindicais e uma da ex-Ministra da Educação, da segunda entrevista dez transcrições e dos grupos de discussão duas transcrições. As transcrições completas podem ser consultadas anexo I (1.1.b; 1.2.b; 2b; 3b), constante do volume de anexos e devidamente discriminadas.

Numa fase seguinte procedeu-se à análise de conteúdo da informação recolhida, que compreendeu uma leitura das transcrições integrais, de forma a identificar os segmentos importantes para as categorias que se construíram. A maior parte delas derivaram do próprio guião, portanto de forma dedutiva, previamente construídas, outras, resultaram da informação que íamos recolhendo e considerámos importante, portanto, num processo indutivo. As categorias foram estabelecidas num processo misto, dedutivo-indutivo. No entanto, a maior parte foi de natureza dedutiva, pensamos que este facto se deve ao relativo conhecimento que, enquanto investigador, tinha da realidade, pelo facto de estar intrincado nos processos, enquanto dirigente sindical, pelo que daí, os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas, apesar de *semiestruturadas*, possuíam algum grau de estruturação, o suficiente para determinar que esta categorização fosse mais estabelecida por dedução do que por indução.

Os dados foram tratados com o programa informático MXQDA, que nos permitiu definir as categorias e agrupar os segmentos discursivos pelas mesmas. O aspeto gráfico do programa em causa pode ser consultado na figura que a seguir se apresenta.

Figura IV.1: Programa de análise de entrevistas Maxqda

A utilização deste programa permitiu manter a entrevista com o seu formato original, apenas seleccionando os segmentos discursivos que tinham significado e colocando-os na respetiva categoria, sendo que a qualquer momento se pode transferir para formato Word a informação pretendida, seleccionando o/s participante/s da qual se pretende obter os dados, bem como a/s categoria/s em análise.

Nos quadros que a seguir se apresenta, podemos ver o sistema de categorização e a indicação (com x) dos grupos que foram tratados nessa mesma categoria, pois é dessa forma que os resultados se encontram apresentados no Capítulo V, *Perspetivas multifocais sobre revisão do ECD*.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

a) Entrevista 1

Quadro IV.2: Quadro resumo das categorias analisadas por participantes

Categorias		P	S	M
Conhecimento acerca da estrutura da carreira docente		x		
Opiniões gerais acerca da carreira docente		x	x	x
Opiniões sobre carreira profissional com categorias		x	x	x
Processo de transição para a carreira horizontal			x	x
Condições políticas e sociais para a mudança			x	x
Satisfação profissional	Aspetos mais valorizados	x	x	
	Aspetos menos valorizados	x	x	
Aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente		x	x	x
Condições para o desenvolvimento profissional docente		x	x	
Opiniões sobre razões de revisão do ECD		x	x	x
Relação do professorado com as posições assumidas pelas organizações sindicais		x	x	

P-Professorado; S-Sindicatos; M-Ministra da Educação

Os quadros que apresentamos a seguir referem-se a uma organização mais detalhada do sistema de categorização, ilustrado com exemplos de segmentos discursivos, sendo apresentado um quadro referente aos docentes, outro referente aos líderes sindicais e outro referente à entrevista feita à Ministra da Educação.

Quadro IV.3: Sistema de categorização-Professorado (Entrevista 1)

Cód	Categorias		exemplos	
coe	Conhecimento acerca da estrutura da carreira docente		<i>"é uma estrutura que gera alguns problemas mesmo assim" (E1.2)</i>	
opg	Opiniões gerais acerca da carreira docente		<i>"Eu acho que veio dificultar mais a vida dos professores, acho eu" (E1.8)</i>	
opc	Opiniões sobre carreira profissional com categorias		<i>"A divisão da carreira era um problema muito grande nas escolas, para os professores e para as escolas"(E1.2)</i>	
sap	Satisfação profissional	sap+	Aspetos mais valorizados	<i>"funciona bem com uma estrutura única e acho que até deve ser, e ainda bem que assim é" (E1.4)</i>
		sap-	Aspetos menos valorizados	<i>"É o tempo da carreira, a duração, é muita, uma duração muito longa"(E1.3)</i>
coo	Aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente		<i>"Piora a relação entre colegas porque, quer queiramos quer não, parece que existe dois tipos de castas escolares e isso não é favorável ao trabalho"(E1.6)</i>	

dsp	Condições para o desenvolvimento profissional docente	<i>“Neste momento parece-me que não” (E1.5)</i>
opr	Opiniões sobre razões de revisão do ECD	<i>“foi uma razão economicista” (E1.11)</i>
pos	Relação do professorado com as posições assumidas pelas organizações sindicais	<i>“não só me identifico, como tenho lutado por elas” (E1.9)</i>

Quadro IV.4: Sistema de categorização-Líderes Sindicais

Cód	Categorias		exemplos	
Sopg	Opiniões gerais acerca da carreira docente		<i>“é um factor positivo e acho que é exemplar, mesmo em termos internacionais” (JDS)</i>	
Sopc	Opiniões sobre carreira profissional com categorias		<i>“outra desvantagem grande foi a duração com que a carreira ficou” (MN)</i>	
Stch	Processo de transição para a carreira horizontal		<i>“Os princípios que defendíamos ficaram consagrados” (JDS)</i>	
Scsp	Condições Sociais e Políticas para a mudança		<i>“este acordo é feito num quadro extremamente restritivo” (MN)</i>	
Ssap	Satisfação profissional	Ssap+	Aspetos mais valorizados	<i>“Chegar ao topo da carreira em tempo útil” (JDS)</i>
		Ssap-	Aspetos menos valorizados	<i>“modelo de avaliação extremamente burocratizado” (MN)</i>
Scoo	Aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente		<i>“há efeitos nas relações interpessoais da divisão dos professores em duas categorias” (JDS)</i>	
Sdsp	Condições para o desenvolvimento profissional docente		<i>“nós temos hoje um modelo de gestão das escolas que não apela à participação das pessoas” (MN)</i>	
Sopr	Opiniões sobre razões de revisão do ECD		<i>“há aqui razões de ordem economicista que geraram as soluções que o ME produziu” (JDS)</i>	
Spos	Relação do professorado com as posições assumidas pelas organizações sindicais		<i>“Eu penso que para aqueles que acompanharam e souberam o que se passou, acho que sim” (MN)</i>	

Quadro IV.5: Sistema de categorização-Ministra da Educação do XVII Governo

Cód	Categorias		exemplos
Mopg	Opiniões gerais acerca da carreira docente		<i>“Só faz sentido falar em carreira, se o tempo puder significar mais experiência, portanto, mais competência” (MLR)</i>
Mopc	Opiniões sobre carreira profissional com categorias		<i>“o sentido de carreira na atividade docente, se não se hierarquiza, a profissão deixará de fazer sentido” (MLR)</i>
Mtch	Processo de transição para a carreira horizontal		<i>“queiramos ou não, é muito disruptivo, é muito desestabilizador, não é apenas um desperdício, como é... induz ele mesmo mais desperdício e menos rigor na profissão” (MLR)</i>

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Mesp	Condições Sociais e Políticas para a mudança	"As grandes dificuldades de governação" (MLR)
Mcoo	Aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente	"acho que a transição pode afetar, porque as pessoas estão habituadas a interagir em determinado quadro" (MLR)
Mopr	Opiniões sobre razões de revisão do ECD	"eu recuso que o meu objetivo principal era economizar, mas tenho que reconhecer que esteve sempre presente uma preocupação de utilização racional dos recursos públicos" (MLR)

b) Entrevista 2

Quadro IV.6: Sistema de categorização

Cód	Categorias	exemplos
Opi	Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação	"Acho que estamos a caminhar para uma situação pior" (E2.10)
Alt	Alternativas de âmbito geral sugeridas	"nivelar, por exemplo os salários" (E2.3)
Pro	Impactos na dimensão profissional	"As pessoas sentem que não foram respeitadas nem são respeitadas" (E2.5)
Pes	Impactos na dimensão pessoal	"Tenho problemas em casa, obviamente, quer com o filho, quer com a mulher" (E2.9)
Ctr	Alterações nas condições de trabalho	"A mobilidade entre escolas também é uma coisa que não agrada a ninguém" (E2.2)
Emo	Implicações emocionais	"Os valores, a imagem daquele professor que era considerado pelas pessoas, a projeção social. Os valores, a imagem daquele professor que era considerado pelas pessoas, a projeção social" (E2.6)
Aba	Eventuais intenções de abandonar a profissão	"Não, não deixava, gosto de ser professor" (E2.1)

c) Grupos de discussão

Quadro IV.7: Sistema de categorização

Cód	Categorias	exemplos
GOpi	Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação	"com um objetivo muito claro, em termos da degradação da qualidade do ensino nas escolas públicas" (GD1.4)
GAlt	Alternativas de âmbito geral sugeridas	"em vez do Estado investir nos colégios privados devia investir no Ensino Público" (GD2.4)
GPro	Impactos na dimensão profissional	"os professores atualmente, no século XXI, são uns operários" (GD1.5)
GPes	Impactos na dimensão pessoal	"Portanto, vi-me limitada, nomeadamente, na aquisição de livros, os livros são caríssimos" (GD2.2)
GCtr	Alterações nas condições de trabalho	"aumento do número de horas de trabalho"

		(GD1.7)
GEmo	Implicações emocionais	<i>“Nós somos pessoas, somos professores, estamos aqui com vocação. Eu comecei a querer dar aulas com 6 anos, maior vocação do que isto não conheço” (GD2.5)</i>
GAba	Eventuais intenções de abandonar a profissão	<i>“Não me passa pela cabeça nem me reformar nem pedir a rescisão, nem nada desse gênero, mas passo-me todos os dias pela cabeça, arranjar, com todos, com o coletivo, estratégias de melhorar as condições da nossa profissão” (GD1.5)</i>

Após sistematização de todos os dados por categorias, que se apresenta nos anexos I (1.1.c; 1.2.c; 2c; 3c) e II (1c), onde se pode ter outra percepção, procedeu-se à análise dos dados, através de exportação para documento Word, devidamente organizado por categorias (conforme a codificação apresentada) e identificação dos protagonistas, com os respectivos segmentos discursivos.

A análise interpretativa dos dados foi feita através de uma análise heurística do conteúdo das entrevistas e dos grupos de discussão, tentando destacar os significados, eventualmente aí presentes (Moustakas, 1990), através de um método dedutivo, a partir dos tópicos que elaborámos e também, num processo indutivo, atribuindo valor aos dados que iam imergindo, em duas fases, numa análise vertical (Miles & Huberman, 1994), a partir do discurso de cada participante, e numa análise horizontal ou comparativa, com recurso a comparações constantes (Glaser & Strauss, 1967), para encontrar temas comuns e distintivos, procurando triangular os dados destas diferentes técnicas qualitativas de recolha.

CAPÍTULO V

Resultados da Investigação (I)

Perspetivas Multifocais sobre a revisão do Estatuto da Carreira Docente

1. Caracterização socioprofissional dos participantes

1.1. Docentes

1.1.1. Género, idade, tempo de serviço, vínculo laboral e grupo de recrutamento

Quadro V.1: Caracterização socioprofissional dos participantes

Protagonista	Género	Idade	Tempo Serviço	Vínculo Laboral	Grupo de Recrutamento
E1.1	F	30	0,5	C	1ºCEB
E1.2	F	45	15	Q	Filosofia/Sec
E1.3	M	54	36	Q	Matemática/Sec
E1.4	F	33	5	C	E. Especial
E1.5	F	40	18	Q	E. Especial
E1.6		41	18	Q	Inglês/2º CEB
E1.7	F	39	15	Q	1ºCEB
E1.8	F	46	25	Q	Inglês/2ºCEB
E1.9	F	44	23	Q	História/3ºCEB
E1.10	F	39	11	C	E. Visual/2ºCEB
E1.11	F	50	20	Q	E. Especial
E1.12	M	43	16	Q	Geografia/3ºCEB
E1.13	M	43	17	Q	1ºCEB
E1.14	F	31	3	C	Inglês/3ºCEB

M-masculino; F-feminino; C-contratado;Quadro

Nesta caracterização sócio-profissional, far-se-á uma leitura dos diversos dados que caracterizam os docentes participantes, explicitando e comparando dados, conforme os apresentados no quadro V.1, por se considerarem relevantes para a análise de conteúdo subsequente.

As idades dos participantes situam-se entre os 30 e os 56 anos, o tempo de serviço na docência situa-se entre menos de 1 ano, conforme se pode verificar em E1.1, e 36 anos, em E1.3.

A relação entre as idades e os tempos de serviço não são diretamente proporcionais, como se pode constatar, quer pela leitura do quadro, que a seguir se apresenta, quer pela observação do gráfico que o representa. Podemos também observar que hoje é mais difícil entrar na profissão. Se prestarmos atenção, temos E1.1, com 30 anos de idade e menos de 1 ano de serviço e E1.3, que tem 54 anos de idade e 36 de docência, a título de exemplo, podemos verificar que este último iniciou o seu percurso na docência com apenas 18 anos, situação perfeitamente normal no final da década de 70, quando começou a lecionar, se recuarmos no tempo.

Comparando estes dois protagonistas que nos extremos são o mais jovem e o menos jovem, e que, simultaneamente, são os que têm menos tempo e mais tempo, respetivamente, estamos perante duas gerações que representam dois paradigmas. Um, numa época em que havia carência de docentes e outro, noutra época, a atual, em que é extremamente difícil entrar na profissão ou, pelo menos, ter um emprego estável na docência. Ambas as situações estão associadas ao fenómeno social que é uma maior exigência de habilitações perante uma maior pressão sobre o mercado de trabalho.

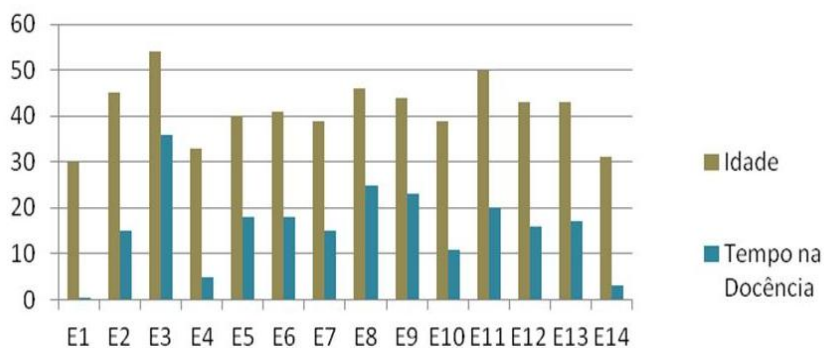
Olhando para as condições atuais, em que para se exercer a docência se exige uma licenciatura e uma habilitação profissional, verificamos que estamos perante um processo que demora cerca de cinco anos para ser

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

concluído. Na melhor das hipóteses o docente teria a sua habilitação concluída, sensivelmente, aos 23 anos de idade.

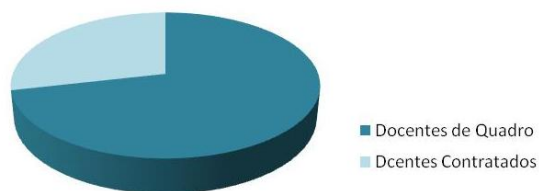
Se compararmos outros protagonistas encontramos variadíssimas situações, em que ter mais idade não é sinónimo de ter mais tempo de serviço, como por exemplo E1.8 e E1.11, o que por si só é uma marca de diversidade entre os vários docentes, pois indicia percursos na vida e na profissão que são pontuados pela diversidade.

Gráfico V.1: Idade/tempo de serviço



Quanto à situação profissional, 4 são contratados, pelo que ainda não se encontram na carreira e sujeitos a mecanismos de progressão (E1.1, E1.4, E1.10 e E1.14) e os restantes são docentes de quadro, com um vínculo laboral mais estável. O que os distingue neste vínculo é que quem está no quadro, se encontra inserido numa carreira e sujeito a mecanismos de progressão.

Gráfico V.2: Vínculo laboral



Como se pode perceber, a formação e áreas de docência são muito variadas, quer quanto ao nível de ensino, onde todos estão representados, do 1º Ciclo do Ensino Básico até ao ensino Secundário, quer quanto à variedade dos grupos disciplinares. O denominador comum entre todos eles é facto de lecionarem no intervalo em que se desenvolve a escolaridade obrigatória, atualmente entre o 1ºano e o 12º ano.

1.2. Líderes das Organizações Sindicais

1.2.1. Secretário Geral da FENPROF

Mário Nogueira é Secretário Geral da FENPROF desde 2007, eleito no IX Congresso desta Federação. O dirigente Sindical é oriundo do Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC), onde foi coordenador. Fez o curso do Magistério primário em Coimbra e iniciou a sua carreira como professor do, então, Ensino Primário, hoje 1º CEB, lecionando durante cerca de 15 anos, dedicando-se posteriormente à atividade sindical de forma exclusiva, onde se mantém até aos dias de hoje.

Politicamente, o pensamento de Mário Nogueira enquadra-se nos valores de esquerda, é militante do Partido Comunista Português (PCP).

1.2.2. Secretário Geral da FNE

João Dias da Silva é Secretário Geral da FNE desde 2004, é oriundo do Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN). É licenciado em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, lecionou no Ensino Secundário até se dedicar em exclusividade à atividade sindical, sensivelmente em meados da década de 90 do séc XX.

O pensamento político de João Dias da Silva situa-se, presumivelmente, nos quadrantes de direita, uma vez que é militante do PSD.

1.3. Ministra da Educação do XVII Governo

Maria de Lurdes Rodrigues, é Professora no Instituto Superior de ciências do Trabalho e do Emprego da Universidade de Lisboa. Concluiu o seu doutoramento em Sociologia, em 1996 e prestou provas de agregação em 2003. Foi Ministra da Educação entre 2005 e 2009 no XVII Governo liderado pelo PS. Foi para o governo como independente, vindo a tornar-se militante do PS durante o mandato como Ministra da Educação.

2. Conhecimento dos docentes acerca da estrutura da carreira

Neste aspeto em particular, apenas foram analisados os discursos do professorado, uma vez que, como é compreensível, os restantes participantes (dirigentes sindicais e ex-governante), por terem sido parte integrante de um processo negocial sobre a mesma, partimos do princípio que detêm um conhecimento profundo sobre este tema.

2.1. Análise do discurso do professorado

No que ao conhecimento da Estrutura da carreira profissional docente, diz respeito, de acordo com a leitura dos dados, verificámos que, à exceção de E1.3, que admitiu que *conhece bem* a estrutura da sua carreira profissional, todos os outros participantes admitiram *conhecer*, de alguma forma, a estrutura da carreira profissional docente.

Dos 6 participantes que referiram *conhecer com reservas*, 4 são contratados, pelo que ainda não se encontram na carreira o que, por si só, justifica esta menor sensibilidade para as questões que têm que ver com a estrutura da carreira docente, como podemos ver nos exemplos que se seguem, extraídos dos seus próprios discursos.

[Conhece esta nova estrutura da carreira?]

“Não muito(...) mais ou menos” (E1.1).

“Não domino muito bem essas questões, porque de facto não são questões que me digam muito” (E1.4).

“Não estou muito dentro” (E1.10).

“Mal(...) E não só. Isto está sempre a mudar. O Governo e o Ministro da Educação, isto está sempre a mudar” (E1.14), afirmou em jeito de desabafo.

O facto de se ter um vínculo contratual a termo certo, mais precário, parece ser um fator que condiciona o conhecimento sobre a carreira, E1.4 partilha desta mesma opinião e refere mesmo que são poucos os colegas na sua condição, de precariedade laboral, que conheçam bem estes aspetos em particular. “São muito poucos os contratados, eu acho que se contam pelos dedos, aqueles contratados que conhecem”, referindo-se a este assunto em particular.

Embora outros dois participantes, estes docentes de carreira, tenham admitido conhecer com algumas reservas, verificou-se pelo seu discurso, que o referiram por modéstia, pois posteriormente veio-se confirmar que a tese inicial, por eles proferida, foi contrariada, de acordo com a análise de conteúdo que efetuámos.

Encontrámos as tendências de resposta que a seguir destacamos e que representamos no quadro, a forma como as mesmas se distribuem pelos participantes.

- | |
|---|
| <p><i>A. Conhece bem</i></p> <p><i>B. Conhece</i></p> <p><i>C. Conhece com reservas</i></p> |
|---|

Quadro V.2: Conhecimento da estrutura da carreira profissional docente

Part.	A	B	C
E1.1			X
E1.2		X	
E1.3	X		
E1.4			X
E1.5			X
E1.6		X	
E1.7		X	
E1.8			X
E1.9		X	
E1.10			X
E1.11		X	
E1.12		X	
E1.13		X	
E1.14			X

3. Opiniões gerais acerca da carreira profissional docente

3.1. Análise do discurso do professorado

Das opiniões expressas pelos docentes, aquela que foi mais referida, faz referência à extensão da carreira, pois passou a ser, segundo os participantes *demasiado longa*, sobretudo se tivermos em conta a anterior, “*parece-me, talvez, um pouco alongada no tempo*” (E1.5). Todos os participantes à exceção de quatro, E1.4, E1.7, E1.11 e E1.14, referiram-se a este aspeto, como sendo uma característica desta carreira, que ainda é agravada pelo sistema de quotas na avaliação e pelos sucessivos processos de congelamento de salários e progressão a que têm sido sujeitos.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Duração da carreira está demasiado longa, agora, dificilmente, com estes congelamentos todos e estas coisas todas, estas imposições, estes cortes todos, dificilmente um docente chegará ao fim da carreira, não é? Portanto, isto é uma frustração (E1.12).

Apesar de tudo, valoriza-se o facto de que a carreira *melhorou por ser plana*, entenda-se, por voltar a ser plana, portanto, sem hierarquias, como a grande vantagem ou, com um outro olhar, a menor desvantagem, uma vez que o clima geral é de insatisfação.

“É uma estrutura que gera alguns problemas mesmo assim, mas em relação àquilo que tínhamos, ainda há pouco tempo, melhorou um pouco, é uma carreira única e isso é importante” (E1.2).

Os aspetos relacionados com um clima de *competitividade* também são referidos como sendo um entrave às relações de trabalho cooperativo, um aspeto que vem da alteração dos processos de avaliação e que coloca um grande ênfase no desempenho individual de cada docente, como refere E1.2.

Como a estrutura está ligada, numa relação muito estreita à avaliação e, com 2 ciclos de avaliação a atuar sobre a estrutura, com quotas ainda, ao longo da estrutura o que impossibilita que os professores progridam normalmente, criando clivagens na escola, como... competições exageradas, relações entre os professores que não são desejáveis à cooperação... Enfim, ainda haveria mais aspetos a referir. Isto é o essencial, do meu ponto de vista, dos mais graves.

Nesta sequência, a *complexidade do processo de avaliação* também se configura como uma das dificuldades referidas pelos docentes, pois neste âmbito foram introduzidas alterações profundas e polémicas, colocando em causa aquilo que era um estabelecimento de relações saudáveis entre os pares.

A obrigatoriedade de ter aulas assistidas, quando os professores já fizeram as suas formações como estagiários, já tiveram as suas aulas observadas pelos

seus orientadores, penso que não havia necessidade de, pelo menos, em duas fases da carreira, terem que requerer, obrigatoriamente, observação de aulas, podia eventualmente haver um período em que houvesse essa necessidade, mas dois, penso que é excessivo (E1.9).

A *dificuldade de progressão* na carreira é também um aspeto que é notório, e referido por dois dos participantes, uma dificuldade que reside em aspetos que já foram tratados anteriormente, como seja avaliação, com toda a complexidade e aspetos burocráticos, mas também os próprios requisitos e, na opinião de E1.11, a própria intenção com que foi concebida desta forma, “*penso que foi uma estrutura feita para reduzir o número de docentes efetivos nas escolas. Para dar menos acesso às pessoas de progredirem e criar dificuldades de admissões*”.

Numa rutura com os aspetos referidos anteriormente, mas com a mesma lógica de pensamento, terminamos com a ideia de que toda esta lógica se move orientada para um *processo para eliminar docentes* do sistema, sendo concebido com este imperativo, conforme podemos deduzir do discurso proferido por E1.14.

A minha opinião é que isto está tudo mal, está tudo ao contrário, nós estamos a ser prejudicados, principalmente os contratados, os outros também, mas nós principalmente. Não sei o que se está a fazer, mas parece que tudo se está a fazer para colocar o máximo número de professores fora do sistema, dá-me a entender isso, arranjam sempre motivos para colocar professores de fora, depois essa coisa de professores titulares, depois de avaliação, depois isto e depois aquilo.

As tendências de resposta que a seguir destacamos e que se encontram expressas no quadro foram as que caracterizaram esta categoria, em que todos os participantes responderam e manifestaram opinião.

- A. *É demasiado longa*
 B. *Melhorou por ser plana (eliminação de hierarquias)*
 C. *Competitividade*
 D. *Complexidade do processo de avaliação*
 E. *Dificuldade de progressão*
 F. *Processo para eliminar docentes*

Quadro V.3: Opiniões gerais sobre a carreira (professorado)

Part.	A	B	C	D	E	F
E1.1	X					
E1.2	X	X	X			
E1.3	X					
E1.4		X				
E1.5	X					
E1.6	X					
E1.7			X			
E1.8	X					
E1.9	X			X		
E1.10	X					
E1.11					X	
E1.12	X	X			X	
E1.13	X					
E1.14						X

3.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais

Do ponto de vista dos dirigentes sindicais, há uma opinião positiva relativa, quanto a esta estrutura da carreira, muito embora os enfoques dados pela FNE e pela FENPROF, sejam diversos, apesar de não se oporem, como podemos observar pelo quadro comparativo. A ideia que queremos deixar aqui expressa de *opinião positiva relativa*, é de que a mesma não pode ser desvinculada do ponto de partida, isto é, de uma carreira anterior que criava constrangimentos que foram eliminados.

No entanto, a Plataforma Sindical que negociou esta revisão ressaltou sempre aspetos abriam uma continuidade para a luta.

Nos aspetos que se seguem, podemos verificar que embora não se encontrem divergências, há que prestar atenção aos enfoques dados pela FENPROF e pela FNE, podemos dizer previamente que as diferenças de conteúdo definem as duas perspetivas sindicais, revelando a FENPROF uma maior ligação com os locais de trabalho e as condições de exercício da profissão.

QuadroV.4: Opiniões gerais sobre a carreira (dirigentes sindicais)

FNE (João Dias da Silva)	FENPROF (Mário Nogueira)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Neste momento voltamos a ter uma profissão que atinge o mais alto patamar remuneratório na administração pública”;</i> • <i>“Qualquer professor pode atingir, em termos de remuneração, e desde que tenha uma avaliação positiva, sistematicamente, a remuneração mais alta, antes de atingir a aposentação”;</i> • <i>“Pode atingir o patamar mais elevado da administração pública, e portanto consideramos que este é um fator que é atrativo para a profissão”;</i> • <i>“Ter uma profissão que se desenvolve com exigência, com rigor, e que permite atingir, a quem a exerce, com qualidade, os patamares mais altos”;</i> • <i>“É um fator positivo e acho que é exemplar, mesmo em termos internacionais”.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Esta nova estrutura da carreira, em relação à anterior, tem uma diferença significativa, e é essa a sua principal importância, que é não dividir os professores em categorias”;</i> • <i>“Não apenas porque isso impedia muitos professores de progredirem, porque criava também uma falsa ideia de haver uma casta de professores que seriam os mais qualificados para determinados tipos de funções nas escolas, do desempenho de cargos nas escolas e mesmo de avaliação de outros”.</i>

Enquanto a FNE valoriza mais os patamares remuneratórios atingidos, como sendo os mais altos da administração pública, a FENPROF realça aspetos que têm mais relação com o desempenho profissional, como sejam o facto de se extinguir a divisão dos docentes em duas *castas*, fator que terá a sua importância no desenvolvimento das relações de trabalho entre os docentes.

3.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo

Uma opinião diferente, em relação à estrutura, agora horizontal, tem Maria de Lurdes Rodrigues, autora da polémica alteração ao ECD, que introduzia uma estrutura bicategorial.

É uma situação muito pouco exigente e que estimula o desperdício e o desleixo na gestão dos recursos humanos.

Maria de Lurdes Rodrigues, desenvolve o seu raciocínio referindo a situação paradoxal dos docentes que chegam ao fim da sua carreira, com mais competências, fruto da experiência adquirida, sendo também uma fase em que obtém melhor remuneração, mas, como acontecia no ECD redigido pelo Decreto-Lei nº139-A/90, fruto das graduais reduções no horário letivo. No seu entender, era quando mais ganhavam e menos davam à escola, como a própria refere.

Quando os professores chegam ao fim da carreira ou estão já no estádio final da sua carreira, que é quando têm mais competências, que é quando ganham mais, têm salários que podem estar próximos dos 3000€, é quando dão muito menos à escola, dão muito menos aos alunos (...) é um desperdício, porque no momento em que mais dá, é o momento em que menos contrapartidas tem, do trabalho mais competente dos saberes com mais competências, digamos assim, que são dos profissionais mais seniores.

Uma visão que se choca profundamente com a visão dos docentes e dos sindicatos que entendem esta redução de trabalho como um fator protetor de uma profissão sujeita ao enorme desgaste que se vai acumulando ao longo de anos. Argumento este que é muito compreendido pela classe docente, que, como ninguém, sentem este desgaste e esta proteção ao desgaste nos últimos anos de carreira. No entanto, Maria de Lurdes Rodrigues reforça nesta entrevista o que explorou até à exaustão.

É um total desperdício de recursos, não apenas financeiros, mas também, na minha opinião, de recursos técnicos, de recursos científicos e de recursos profissionais, provocando uma total disfunção na organização em que os profissionais que mais ganham são os que menos contributos dão para a vida da organização, e isto, queiramos ou não, é muito disruptivo, é muito desestabilizador, não é apenas um desperdício (...) induz ele mesmo mais desperdício e menos rigor na profissão.

Na mesma lógica, prossegue ilustrando com o seguinte exemplo.

Porque é que um profissional mais novo, que ganha muito menos, ora um professor que entra na carreira, nesta altura, pagava-se menos de 1000 euros, menos de 900 euros, um jovem, com vinte e cinco ou vinte e seis anos, a trabalhar 25 horas por semana, a ter que verdadeiramente preparar aulas e esses profissionais, quando se comparam com os mais velhos, que não assumiam os cargos de responsabilidade, que não faziam a coordenação... a única diferença que tinham é que trabalhavam menos e ganhavam mais, em relação aos mais novos, isto é totalmente disfuncional numa organização.

Encontra-se assim sintetizado pela entrevista, o essencial dos argumentos que opuseram o professorado e os seus sindicatos às posições políticas da então Ministra da Educação.

4. Opiniões sobre a carreira profissional com categorias

Abordar o aspeto da carreira profissional com categorias (Dec.-Lei nº 15/2007), que durante algum tempo vigorou em Portugal, marca um tempo de conflitualidade entre docentes e ME, que determinou a sua anulação através de processos negociais com os sindicatos que se estenderam durante mais de uma legislatura. Um dos aspetos de maior controvérsia e sobre o qual se juntaram 12 Organizações Sindicais, muito distintas entre si, mas que convergiam contra este aspeto em particular. A opinião expressa pelos docentes entrevistados mostra, não só quando se abordou este assunto, mas também pela referência que lhe faziam, muitas vezes, de forma lateralizada, a importância que teve e as marcas que deixou, pois veremos mais à frente, que foi um período que representou um novo paradigma na profissão docente, deixando sinais muito claros e acentuados na forma como os docentes passaram a encarar e a viver a profissão.

Analisaremos este assunto em particular recorrendo às análises das entrevistas feitas aos docentes, aos líderes sindicais e à Ex-Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, sendo esta última a acérrima defensora deste modelo bicategorial.

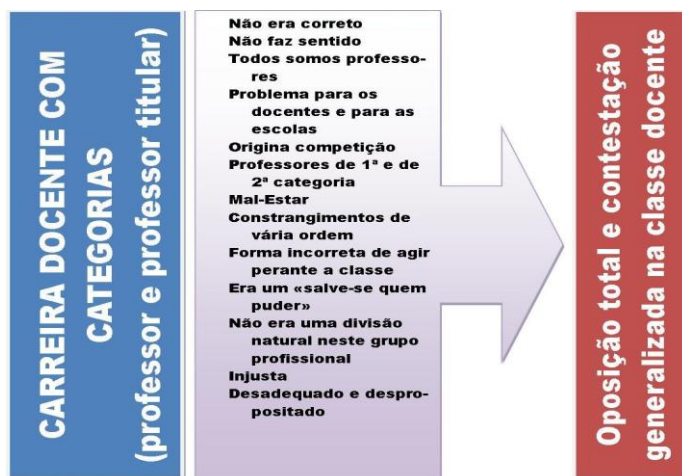
4.1. Análise do discurso do Professorado

No que diz respeito à opinião dos docentes, podemos afirmar que todos se opõem a essa solução encontrada pelo ME, liderado por Maria de Lurdes Rodrigues, por diversas razões que foram sendo apontadas, convergindo todas elas no mesmo sentido. Podemos dizer que as razões encontradas são aquelas que foram surgindo na altura da sua implementação e assumiram o conteúdo da rejeição por parte da

generalidade dos docentes, que se pode confirmar pela forte participação em ações de protesto que ocorreram por inúmeras escolas e por todo o território nacional e que assumiram diversos formatos.

Na figura que se segue ressaltam-se os argumentos mais significativos que os docentes entrevistados apontaram e que convergem para uma total discordância com o modelo, como podemos observar.

Figura V.1: Posições do professorado relativas à carreira com categorias



Todos somos professores, é a expressão mais significativa do sentimento generalizado, relativamente a uma carreira com categorias hierárquicas, “eu acho que não era muito correto haver essa distinção, porque no fundo todos somos professores” (E1.1). O discurso dos participantes era de rutura e rejeição completa com o modelo bicategorial.

Outra constatação era a de que o modelo *criava problemas*, sendo estes de várias índole. De facto a Escola andava em plena desorganização para implementar um modelo que criou inúmeros problemas, *a divisão da carreira era um problema muito grande nas escolas, para os professores e para*

as escolas (E1.2), uma constatação partilhada por nove dos catorze participantes.

“Não foi uma coisa que tenha sido positiva para ninguém, inclusive para os próprios professores titulares, na prática criou muitos constrangimentos” (E1.5).

A competição opunha-se à cooperação, este foi um aspeto também identificado e que caracterizava esta divisão artificial na carreira, os processos desencadeavam um clima competitivo e em que a individualidade se sobrepunha à componente cooperativa, como consequência.

Era muito pior, não é? Ainda era muito pior, precisamente por criar uma escola, uma escola competitiva em vez de cooperativa. Uma escola em que não interessava tanto o objetivo final dela mesma, que é o tudo fazer e o tudo cooperar para o bom funcionamento e o ensino dos alunos, mas numa corrida individual, particular, individualista... às notas, porque enfim, essa era uma forma de progredir na carreira e uma questão de fundo na progressão. Agora não está tanto assim, embora ainda mantenha estrangulamentos que criam problemas na escola.

A injustiça também é um sentimento que está presente no discurso dos participantes, de resto uma expressão muito relevante e forte quanto ao desagrado subjacente. *“Isso era horrível (...) injusta, sem critério nenhum... Não! Não concordei nada com isso” (E1.8).*

Dentro de uma discordância total, quanto ao modelo de carreira com categorias definiram-se as tendências de resposta seguintes, que se distribuem pelos participantes conforme exposto no quadro que se segue.

- | |
|---|
| <p><i>A. Todos somos professores</i></p> <p><i>B. Cria problemas</i></p> <p><i>C. Competição vs Cooperação</i></p> <p><i>D. Injustiça</i></p> |
|---|

Quadro V.5: Opiniões sobre carreira docente com categorias (professorado)

Part.	A	B	C	D
E1.1	X			
E1.2		X	X	
E1.3	X	X		
E1.4	X	X		
E1.5		X		
E1.6		X		
E1.7				X
E1.8	X			X
E1.9		X		
E1.10		X		
E1.11			X	X
E1.12	X			
E1.13		X		
E1.14		X		

4.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais

As organizações sindicais, desde o início do processo mantiveram sempre um forte desacordo em relação a este modelo bicategorial, podemos mesmo afirmar que este aspeto foi determinante para a constituição da referida *Plataforma de Sindicatos da Educação*, as posições manifestadas pelas duas maiores federações sindicais, na voz dos seus Secretários Gerais são em tudo concordantes com os diversos argumentos manifestados pelos docentes, como podemos ver no quadro resumo que a seguir apresentamos.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

QuadroV.6: Opiniões sobre carreira com categorias (dirigentes sindicais)

FNE (João Dias da Silva)	FENPROF (Mário Nogueira)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Oposição desde o início à carreira hierarquizada;</i>• <i>Divergente da cultura dos docentes portugueses;</i>• <i>Inútil</i>• <i>Distinção arbitrária e artificial;</i>• <i>Efeitos perversos;</i>• <i>Era fundamental ultrapassar.</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Eram valorizadas as componentes mais burocráticas:</i>• <i>Desvantagens claras para a profissão e para a organização da escola;</i>• <i>Aumentou a duração da carreira para 34 anos, o que era excessivo;</i>• <i>O mecanismo de transição entre carreiras impedia que muitos docentes atingissem o topo.</i>

Encontramos aqui o conjunto de argumentos que foram decisivos para a mobilização do professorado em defesa do seu estatuto, que viria a mudar em muitos aspetos, mas que manteve apenas uma categoria profissional.

4.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo

Maria de Lurdes Rodrigues, responsável política pela implementação do modelo, defende-o, naturalmente, conforme podemos observar pelas suas declarações e respetivos argumentos.

Na minha opinião, a prazo, o estatuto da carreira docente, ou melhor, o sentido de carreira na atividade docente, se não se hierarquiza, a profissão deixará de fazer sentido, porque se o tempo que conta é apenas o tempo de calendário, traduz-se em mais remuneração, mas não se traduz em mais responsabilidade, a prazo é, digamos assim, a erosão do próprio conceito de carreira.

Um argumento que não convenceu Organizações Sindicais, nem docentes e, podemos dizer mesmo, que provocou muitas divisões, inclusivamente, no próprio partido político que sustentava o governo, o PS, numa maioria parlamentar. Um modelo que parecia condenado à nascença e que acabou mesmo por vingar durante muito pouco tempo. Um exemplo que podemos considerar paradigmático, por não ter uma base social de apoio que o sustentasse e por ir de uma forma bastante generalizada contra a vontade de uma classe profissional e das organizações sindicais que a representam.

5. O processo de transição para uma carreira horizontal

O processo de contestação liderado pelas organizações sindicais contra a carreira com categorias originou um acordo entre Ministério da Educação e Sindicatos que terminou com a mesma, dando início a uma nova estrutura, agora expurgada de categorias.

Esse acordo ocorreu já com outra equipa Ministerial, então liderada por Isabel Alçada, e num quadro governativo de maioria relativa na Assembleia da República, tendo a luta dos docentes marcado de forma muito acentuada acesos debates sociais e parlamentares durante a legislatura em que estas medidas concretas foram implementadas.

A transição para o atual modelo de carreira fez-se através de uma maratona negocial, da qual resultou um acordo que se veio traduzir em letra de lei e é a carreira vigente no presente momento.

Para tentar perceber de que forma é que se veio conseguir esse acordo, em que medida foi satisfatório para as organizações sindicais, apresentamos as seguintes considerações extraídas das entrevistas às organizações sindicais, bem como um conjunto de impressões da Ex-Ministra Maria de Lurdes Rodrigues.

5.1. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais

Para a FNE e para a FENPROF os princípios defendidos ficaram consagrados no referido acordo, ou seja, podemos dizer que nenhuma das organizações sindicais abdicou de qualquer princípio na assinatura do mesmo. Apesar de ambas as federações considerarem que ainda há aspetos por melhorar, concordam que os princípios basilares estão plasmados na nova legislação. No entanto, Mário Nogueira (FENPROF), refere-se à duração da carreira como sendo um dos aspetos negativos, enquanto João Dias da Silva (FNE), refere que a questão das quotas para atribuição das avaliações de topo não foram abolidas, aspetos esses que seriam apontados pelas duas organizações como aspetos a melhorar.

Estava abolida a diferenciação de categorias, que até então foi o fator de maior discórdia no referido modelo. Embora existam outros, como o modelo de avaliação e as quotas, podemos dizer que ficavam minimizados pelo facto de existirem as categorias.

Quanto aos fatores determinantes para a consecução desse acordo, João Dias da Silva afirma mesmo, que foi o próprio ME a mobilizar os docentes para uma resistência contra um modelo com qual não se identificavam.

Ah, isso foi o Ministério da Educação! Foi ótimo! Porque criou as condições de uma unidade impensável, ao enfrentar os professores com uma proposta de tal maneira inaceitável que só podia produzir uma convergência e uma

unidade contra medidas que eram rejeitadas pela esmagadora maioria dos professores (...) a divisão (...) em duas categorias era inaceitável e a imposição desta divisão (...) foi obra do Ministério da Educação.

De resto, uma opinião, que em conversas mais informais entre dirigentes sindicais se repetia como sendo o próprio ME, mais do que os próprios sindicatos, os maiores mobilizadores da classe docente, pelas políticas que desenvolviam.

Mário Nogueira (FENPROF), também é explícito no seu discurso ao referir a contestação como fator determinante para este desfecho.

A contestação de todos, porque se fosse apenas a contestação dos que não eram titulares, poderia ficar a ideia de que eles contestavam porque também queriam ser, mas não, foi contestada por todos, incluindo os que eram titulares, mas que reconheciam a injustiça e a gravidade desta estrutura, portanto eu penso que a luta dos professores foi fundamental, e eu diria depois as próprias dificuldades que a estrutura criou ao funcionamento e organização das escolas acabou também por ter alguma influência, porque as próprias escolas se queixavam de ser muito difícil conseguirem organizar-se neste quadro. Mas de facto a luta foi aquilo que foi mais importante.

É consensual que o acordo só foi possível, por um lado, pelas muitas ações de luta desenvolvidas e extremamente participadas, por outro lado, pelos constrangimentos colocados ao desenvolvimento da profissão criando contextos muito complicados nas escolas, quer do ponto de vista burocrático, quer mesmo do ponto de vista relacional. João Dias da Silva (FNE), refere mesmo que,

só foi possível esse acordo porque havia a consciência por parte do governo que não valia a pena insistir naquilo que era rejeitado por todos.

5.2. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo

Maria de Lurdes Rodrigues, por seu lado, tem uma outra visão e faz uma abordagem muito divergente dos docentes e dos dirigentes sindicais, atribuindo as razões do insucesso do modelo, que implementou, à natural resistência à mudança, justificando com razões que nada tinham a ver com o funcionamento da instituição, mas antes com interesses corporativistas, como podemos deduzir pelas suas declarações, quando se refere às razões pelas quais os docentes resistiram massivamente de forma muito firme e decidida.

Porque houve mudança(...) todos os professores iam beneficiar, mesmo os jovens sabiam que se não se mudasse nada, eles, quando chegassem aos 40 ou aos 45, também iam poder afastar-se da escola, trabalhar cada vez menos, podiam ter atividades complementares, porque era totalmente invertida a carreira, isso era favorável, não apenas aos que já beneficiavam desses aspetos do estatuto, como para os jovens, que com o tempo lá chegariam e chegavam todos, fossem os bons, os muito bons, os “assim assim”, todos os professores (...) todos sabiam que lá chegariam e não interessava a ninguém mudar. Na classe dos professores, a mudança não interessava, por isso houve tanta resistência.

Segundo a ex-governante, era preciso dar mais tempo para se implementar esta mudança, “*era preciso ter deixado passar tempo, mas a resistência é isso, fica-se, porque de facto, com a carreira plana, todos beneficiavam da pouca exigência e do pouco rigor*”.

No que diz respeito a consensos sociais, Maria de Lurdes Rodrigues refere que houve muita gente que percebeu o sentido da mudança e refere aquilo que para si eram evidências desse sentimento.

Tive pessoas com quem falei, pessoas com quem negocieei, pessoas com quem... Nem teria sido possível mudar, a mudança que fizemos, apesar de

tudo, para os 35000 professores que foram professores titulares, não teria sido possível se uma parte deles não estivesse convencido e não quisesse, e houve muitos que não quiseram ser professores titulares e houve muitos que mandaram fazer cartões... de professor titular. Já não sou professor, sou titular!

Apesar destes argumentos, lembra-se que no aspeto particular do concurso para professor titular, na impossibilidade de o boicotar por completo, os próprios sindicatos apelaram a que todos os docentes concorressem, dessa forma poderia ser evidente aqueles que ficavam excluídos, bem como aqueles que não reuniam condições para o serem, patrocinando, inclusivamente, ações em tribunal contra o ME, por se considerar que estavam a ser postos em causa vários princípios, nomeadamente o da igualdade entre pessoas que têm a mesma categoria profissional e que até então não se encontravam distinguidos por qualquer mecanismo dentro da carreira.

6. Condições políticas e sociais para a mudança

No que diz respeito a condições políticas e sociais para a mudança será apenas analisado o discursos da ex-ministra, pois é, sobretudo, nesta protagonista, que encontramos segmentos discursivos categorizados e suficientemente ricos neste âmbito, no entanto, por aquilo que é a abordagem sistémica desta temática, apesar de não tratarmos diretamente neste ponto, encontrámos, quer por parte dos dirigentes sindicais, quer por parte do professorado, informações relevantes sobre o assunto, mas que serão tratados noutros momentos.

6.1. Análise do discurso da Ministra do XVII Governo

O modelo de carreira com duas categorias é finalmente extinto, chegando a estar vigente por um período de cerca de dois anos. As negociações que determinaram essa extinção foi praticamente o primeiro ato do ME liderado por Isabel Alçada, na legislatura seguinte. Maria de Lurdes Rodrigues atribui a alteração à carreira como consequência do difícil contexto político e social para que as políticas prosseguissem num sentido contrário à generalidade da vontade de uma classe profissional e das organizações sindicais que a representavam.

Foi a resistência à mudança, foi o contexto político muito favorável a essa resistência (...). As grandes dificuldades de governação, as alianças oportunistas que se estabeleceram, portanto tudo isso, não se deu o tempo para que as mudanças adotadas tivessem um impacto positivo. Em minha opinião, mal, porque se deram sinais muito positivos do ponto de vista da continuidade das políticas. Não havia condições políticas de contexto e de conjuntura.

O contexto político favorável à resistência, evocado pela ex-ministra, refere-se a um governo que já não possuía maioria parlamentar que o sustentasse de forma absoluta. As alianças oportunistas a que se refere dizem respeito aos partidos de direita que aproveitaram a contestação dos docentes para propiciar uma queda de governo, mesmo sabendo que a natureza das medidas aplicadas eram inicialmente da concordância desses mesmos partidos. Basta dizer que a então líder do PSD, Manuela Ferreira Leite, quando Ministra da Educação, nos anos 80, fez a primeira tentativa de hierarquizar a profissão com a famosa prova de acesso ao 8º escalão, como referiu também Mário Nogueira, ao relembrar o processo de criação do ECD,

Quando houve a primeira carreira, a primeira estrutura, foi criada uma prova de candidatura que impedia que muitos professores pudessem passar para além de determinado escalão, a partir de certa altura o 7º.

Maria de Lurdes Rodrigues, afirma mesmo que existia um consenso não explícito com vários quadrantes partidários, à exceção do Partido Comunista Português (PCP) e Bloco de Esquerda (BE), referindo mesmo a concordância do Partido social Democrata (PSD) em relação a este modelo.

Houve muito trabalho de terreno à procura desse consenso. Repare que esse consenso, mesmo em relação ao modelo de avaliação é evidente quase até ao final de 2008, princípio de 2009, ainda há um artigo da Manuela Ferreira Leite a defender o modelo de avaliação, nunca tinha havido uma contestação do PSD à questão da estruturação da carreira nem à solução encontrada para o provimento dos primeiros lugares para professor titular.

Maria de Lurdes Rodrigues prossegue referindo no seu discurso aquilo que entende por alianças oportunistas por parte da direita, bem como o nível de consenso inicial.

Não há um apoio explícito, evidentemente, mas para construir um consenso. As questões mudam completamente quando no PSD resolvem considerar que podiam capitalizar votos com a luta dos professores e alteram e fazem um voltface completo, uma mudança, quando nós vimos depois vários episódios que foram públicos, não apenas na assembleia da república, de o PSD se aliar com o Partido Comunista e com o Bloco de Esquerda, para fazer cair o modelo de avaliação, para fazer cair outras coisas, como assistimos a ex-secretários de estado do PSD a ir a manifestações de professores. Quando entramos no ano das eleições, na proximidade das eleições, tudo muda do lado do PSD, que resolve fazer uma reviravolta de 180 graus, passar-se para o outro lado e com o objectivo, na minha opinião, de capitalizar a luta dos professores para obter votos, na minha opinião também, saíram-se mal, porque perderam as eleições, o PS ganhou de novo as eleições, mas comprometeram definitivamente a solução que tínhamos encontrado, porque depois já não podiam recuar a partir do momento em que tomam posição pública contra a categoria de professor titular.

Um conjunto de situações que, do ponto de vista político são muito interessantes de ser analisadas, quando percebermos o que se passou num momento posterior, quando o PSD foi para o governo, em que continuou com medidas que as organizações representantes dos docentes classificam de *ataque à profissão docente*, mas também à Escola Pública.

7. Satisfação profissional

7.1. Análise do discurso do professorado

O sentimento geral em torno da questão da (in)satisfação é amplamente negativo, podemos, inclusivamente, assumir que trabalhamos sobre narrativas de insatisfação, face ao contexto criado em torno do enquadramento legal da profissão e nas suas consequências, nomeadamente na desvalorização profissional e na deterioração das condições de trabalho.

Os aspetos normativos relacionados com a carreira são determinantes para o bem-estar pessoal e profissional e consequentemente terá reflexos na forma como os docentes desenvolvem o seu trabalho. Verificámos assim, de que forma os docentes entendem as suas fontes de (in)satisfação, no que diz respeito à sua carreira, quanto a aspetos mais valorizados e menos valorizados.

7.1.1 Aspetos mais valorizados

Quando se questionava os participantes sobre aspetos mais valorizados, as dificuldades em encontrar aspetos a valorizar era notória. Três

participantes, acabaram mesmo por não referir qualquer aspeto, por considerarem que não havia, ou, citando E1.14 “*Não, assim que me lembre, à partida não (...) se existem são muito poucos*”. Podemos afirmar que há uma expressão clara de que há poucos aspetos a valorizar. Não pensaremos assim se verificarmos o ponto de partida e ponto de chegada, mas também não podemos ignorar que estes docentes conheceram uma situação anterior de uma carreira muito mais aliciante, quer quanto ao tempo de duração, como quanto à metodologia avaliativa, expectativa que todos tinham num passado muito recente.

Chegar ao topo de carreira é um dos aspetos valorizados, pois era assumido pelo próprio ME a impossibilidade de alguns docentes lá chegarem, embora, a carreira seja mais longa e esse acontecimento poder chegar tardiamente, passou a haver essa possibilidade teórica.

Valorizo ter dado a possibilidade de progressão de todos os professores ao topo da carreira, apesar de alguns deles ainda existirem estrangulamentos, enquanto que anteriormente apenas 1/3 o conseguia se acesse a professor titular, num processo muito difícil e injusto (E1.2).

Apesar de tudo, e muito embora o *processo de avaliação* assumia contornos muito diferentes, este ficou *menos pesado*, como refere (E1.2), “*valorizo o facto de a avaliação do professor estar mais centrado no Conselho Pedagógico*”. Uma opinião discutível, pois em muitos outros momentos a avaliação é referida pelas piores razões.

Uma vez mais, o *fim das categorias* é um aspeto salientado e o que é valorizado por mais participantes, sendo referido por nove dos catorze docentes participantes. Algo que não causa surpresa, se tivermos em conta todo o processo reivindicativo em torno deste processo.

Há também uma referência ao *início de carreira mais valorizado*, E1.3, refere-se ao facto de se ter verificado incremento salarial no 1º escalão

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

da carreira, de restou um dos argumentos que a ex-governante, Maria de Lurdes Rodrigues, referia como sendo uma valorização dos professores mais jovens. Este aspeto é referido precisamente por um participante que ainda não está na carreira, sendo uma referência importante para si, “o início da carreira subiu um índice, isso também foi importante”, não obstante, revela-se consciente da dificuldade em atingir o topo da carreira, “o pior é que realmente, para se atingir o topo é um horizonte impossível de lá chegar”.

Da análise ao discurso dos participantes, quanto a aspetos mais valorizados foram encontradas as seguintes tendências de resposta, que se representam no quadro respetivo.

- A. Chegar ao topo da carreira*
- B. Processo de avaliação menos pesado*
- C. Fim das categorias*
- D. Início de carreira mais valorizado*

Quadro V.7: Aspetos mais valorizados (professorado)

Part.	A	B	C	D
E1.1	X			
E1.2	X	X		
E1.3			X	X
E1.4			X	
E1.5			X	
E1.6				
E1.7			X	
E1.8			X	
E1.9			X	
E1.10			X	
E1.11			X	
E1.12			X	
E1.13				
E1.14				

7.1.2. Aspetos menos valorizados

Quanto aos aspetos menos valorizados, foram mais facilmente apontados pelos docentes, em sete tendências de resposta que, à partida, podemos interpretar como expressão do mal-estar que se sente em relação a diversos aspetos que têm a ver com as reformas efetuadas.

Da leitura destes dados podemos inferir que tudo o que veio da anterior carreira, que tenha a sua marca, são os aspetos mais focados, com uma conotação negativa. O participante E1.1 não proferiu qualquer resposta, alegando falta de conhecimento e referindo a sua pouca experiência, pois tem menos de um ano de serviço enquanto docente.

As *quotas na avaliação*, continua a ser referido como um aspeto negativo, e que foi alvo de muita contestação, pois na opinião dos docentes o mérito tem que ter uma expressão absoluta e não pode ser limitado por quotas, como refere o participante E1.2, *“o facto de, na estrutura da carreira, dependendo da avaliação, o continuar a haver as quotas e aulas assistidas como condição para progredir ou pelo menos para progredir mais depressa”*.

A questão das *vagas para ascender aos 5º e 7º escalões*, também é um aspeto que é valorizado negativamente, neste caso, aquele que é apontado por mais vezes, como no exemplo que se segue, a partir do discurso de E1.7, *“há o aspeto dos escalões com vagas, também, cria situações de injustiça, tem a ver com a falta de transparência que eu já referi anteriormente”*. O participante refere-se inclusivamente à criação de situações que, do seu ponto de vista, colocam em causa dimensões de ética.

A questão dos *horários e condições de trabalho*, enquanto fator determinante de insatisfação, também é referido, quer por via de um

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

maior número de horas de trabalho, quer por via da alteração das condições para redução do horário por idade, que foi onde se vieram a operar alterações neste âmbito. E1.3, acaba por resumir estas duas vertentes no seu discurso, “o número de horas letivas, que são muitas para uma pessoa que está no fim de carreira, que já tem perto dos 60 anos”.

A duração da carreira, um fator que é dos mais notórios, pois nele mesmo está subjacente um fator de desvalorização material da profissão, pela dificuldade em atingir índices remuneratórios mais elevados, “é o tempo da carreira, a duração, é muita, uma duração muito longa”(E1.3).

O que menos valorizo é esta questão dos filtros nos escalões e o aumento do número de anos... e não falo por mim, mas falo pelos contratados, a dificuldade de acesso nos primeiros anos (E1.11).

O fator remuneração *desadequada* também é referido, pois considera-se que a remuneração também valoriza e dignifica a função, “os índices remuneratórios também me parecem *desadequados*” (E1.6).

O processo de avaliação, uma vez mais é referido e é alvo de críticas, indicamos aqui uma perspetiva apontada por E1.13, que mostra bem o sentimento subjacente ao processo de avaliação implementado.

Tenho que passar por situações, quase humilhantes, de ter alguém a assistir às nossas aulas, sem saber se esse alguém é mais ou menos capaz, é ser fiscalizado. É humilhante! Não sei se a pessoa que me vai avaliar é melhor do que eu.

O trabalho *burocrático*, que decorre de vários aspetos, entenda-se este trabalho como aquele que não é relacionado com o processo de ensino e com a relação direta com os alunos, como aponta o participante E1.12.

O que menos valorizo é esta questão toda dos cargos de aqui e de acolá, não é necessário isto para se dar aulas e para se dar aulas em condições e para os miúdos aprenderem, portanto, nós temos as indicações todas do

Ministério, não é preciso... Depois o prestar contas sistematicamente, relatórios daqui, relatórios do outro lado, isso torna-se pesado, torna-se desmotivante, enfim. Torna-se chato para quem efetivamente gosta de trabalhar e rouba tempo.

A partir desta análise estabelecem-se as seguintes tendências de resposta, que no quadro estão representadas em termos da sua frequência e distribuição.

- A. Quotas na avaliação*
- B. Vagas para ascender aos 5º e 7º escalões*
- C. Horários e condições de trabalho*
- D. Duração da carreira*
- E. Remuneração desadequada*
- F. Processo de Avaliação*
- G. Trabalho burocrático*

Quadro V.8: Aspetos menos valorizados (professorado)

Part.	A	B	C	D	E	F	G
E1.1							
E1.2	X	X					
E1.3			X	X			
E1.4							
E1.5					X		
E1.6		X			X		
E1.7		X		X			
E1.8						X	
E1.9				X		X	
E1.10		X					
E1.11		X		X			
E1.12							X
E1.13						X	
E1.14			X			X	

7.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais

Tal como aconteceu com o professorado, os aspetos mais valorizados que se referem são muito menores, existindo um maior número de aspetos menos valorizados, como poderemos apreciar pela análise que se faz dos discursos dos dirigentes sindicais.

7.2.1. Aspetos mais valorizados

Os representantes sindicais das duas federações, FENPROF e FNE, demonstraram estar em sintonia com as opiniões dos docentes. João Dias da Silva, refere que, comparativamente, os docentes revêem-se mais nesta carreira do que na anterior, a que os dividia em duas categorias, sendo o aspeto do fim das categorias aquele que os dirigentes sindicais mais valorizam, sendo essa a principal conquista do processo negocial.

A FNE referiu-se à dimensão de relatividade entre esta estrutura de carreira e a anterior, de natureza bicategorial, considerando que, só por esse motivo a atual carreira trazia uma mudança positiva.

As duas federações sindicais têm perspetivas diferentes sobre aquilo que mais valorizam na carreira.

A FNE, valoriza o facto de se chegar ao topo de carreira em tempo útil, aqui o tempo útil é considerado antes da aposentação, uma falsa premissa, pois posteriormente percebeu-se que, ao contrário da carreira anterior, o entendimento do ME é que o tempo começa a contar a partir do momento em que se entra na carreira, não sendo recuperável o tempo anterior, facto que os docentes referiram em várias situações, no que diz respeito à duração da carreira.

A FENPROF, vai ao encontro dos aspetos mais vezes apontado pelos participantes, uma carreira unicategorial, valoriza também os aspetos salariais, adiantando no entanto que, na altura uma previsão que se veio concretizar, a tendência seria a redução salarial, que se veio verificar a partir de janeiro de 2011, com cortes salariais a todos os trabalhadores da administração pública, onde estão incluídos os docentes.

(...) valores, que do ponto de vista salarial, são importantes, dentro do País que temos, embora, aquilo que se prevê, que é com a redução de salários, de facto, alguns dos níveis mais elevados da carreira sofram alterações significativas, eu diria até, o topo da carreira, que supostamente, aliás, o topo da carreira, que foi negociado, acordado e legislado, que é superior ao antigo, vai deixar de ser e poderá, dentro de pouco tempo, até ser inferior ao anterior.

7.2.2. Aspetos menos valorizados

Ambos os sindicalistas referem-se à componente burocrática que se intensificou ao longo deste processo, sendo também convergente com a opinião dos docentes, o expoente máximo desse trabalho burocrático é revertido na avaliação do desempenho, como se evidencia pela análise dos discursos. Mário Nogueira, explicita de forma muito clara o pensamento da FENPROF, como a seguir se transcreve.

(...) porque se falarmos da avaliação, como (...) requisito para progressão, bom, então aí tínhamos muito para dizer porque de facto é um modelo de avaliação extremamente burocratizado e que não contribui de forma alguma para aquilo que deveria acontecer que é uma avaliação formativa(...)

Vai mesmo mais longe afirmando aquilo que é a sua opinião pessoal, nunca tendo sido uma posição oficial da FENPROF, referindo que a

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

avaliação até deveria estar, de alguma forma, desvinculada dos mecanismos de progressão na carreira.

Em minha opinião, a avaliação de desempenho dos professores nem sequer deveria estar relacionada com a carreira, não tem sentido, isto é, uma avaliação do desempenho, se fosse verdadeiramente orientada para a promoção da qualidade educativa e se fosse, de facto, uma avaliação formativa, ela tinha de identificar problemas para poder resolvê-los, e nesse caso não tinha nada a ver com as carreiras, tinha a ver com os problemas, ou seja, essa avaliação deveria enquadrar-se num quadro global de avaliação das escolas, e como na avaliação das escolas se avaliam as respostas sociais, as respostas educativas, a forma como as escolas se organizam no plano pedagógico, os projetos, também deveria ter uma outra componente que era o pessoal, fosse docente ou não docente, e era neste quadro global, orientado para a melhoria do desempenho das escolas que deveria entrar a avaliação do desempenho dos docentes. Como está completamente desligada da avaliação das escolas e sobretudo orientada para a carreira, então fica claro que tipo de avaliação é que nós temos, temos uma avaliação que se pretende utilizar, sobretudo, para poupar dinheiro, ou seja, para dificultar progressões e não propriamente para poder melhorar a qualidade do ensino.

A FENPROF, sempre reforçou que a avaliação deve ter uma dimensão formativa, defendendo que esta deve servir para detetar e corrigir problemas ao invés de se constituir como um processo para penalizar e impedir os docentes de progredirem na carreira.

Mário Nogueira, vai mais longe e afirma mesmo que os docentes não se revêm nesta carreira, pois esta também não é a carreira que a FENPROF defende, fazendo as considerações que se seguem,

(...) penso que a maior parte dos professores, legitimamente e bem, não se revêm, porque o que os professores pensam (...) é que tinham direito a uma carreira mais curta (...) em que o seu tempo de serviço fosse integralmente contado para efeitos de enquadramento, tinham direito, de início, a um valor de salário superior àquele que têm, portanto, eu penso que os professores não se revêm, porque (...) esta carreira, não é a carreira em que

de facto a FENPROF se revê, não é a carreira que FENPROF defende, não foi nunca a carreira que a FENPROF esteve de acordo e que alguma vez iria apresentar como proposta para uma carreira de professores.

Para a FENPROF, esta carreira representa sempre o *mal menor*, pois, de forma alguma se configura como uma carreira que se aproxime daquilo que são as suas propostas, Mário Nogueira prossegue e refere um conjunto de situações, que por si só, explicam aquilo que são os sintomas de insatisfação dos docentes

Agora, uma coisa é o que é justo, (...) e o que é de facto digno e dignificante da própria profissão e eu diria que, neste caso, dadas as responsabilidades, não apenas educativas, mas também sociais que os professores têm, o valor dos seus salários é extremamente importante, na medida em que esse valor também contribui, o ser superior ou inferior, para a própria dignificação do conjunto dos professores. Agora, tendo em conta, e se nós pensarmos no contexto do País ao nível dos salários, temos o salário mínimo no valor de 475 €, em que os salários são os mais baixos de toda a União Europeia, se tivermos em conta o contexto, esta, de facto, é uma carreira, eu diria, das mais valorizadas, dentro da administração pública, das mais valorizadas, tendo em conta a formação que as pessoas têm (...) dentro do que é a formação de base, a licenciatura, é das mais valorizadas.

O discurso do dirigente sindical prossegue, referindo que os problemas dos docentes vão mais para além dos aspetos da carreira, referindo-se horários de trabalho,

(...) há outros aspetos que contribuem, e muito, para a insatisfação profissional que hoje nós sentimos na classe(...) a questão dos horários de trabalho (...) os horários de trabalho dos professores são claramente horários que não são adequados no plano pedagógico, isto é, se nós pensarmos qual é a atividade que um professor tem e o que é que se exige ao professor fora do momento em que ele está fora da sala de aula com os seus alunos, quer em preparação, quer em reflexão, em avaliação, tudo isso, os horários de trabalho dos professores são perfeitamente desadequados, eu diria até, que são aberrações, porque, de facto, os professores, hoje têm cada vez menos

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

tempo para preparar aquilo que é essencial, que é o trabalho com os seus alunos(...).

As referências às condições de trabalho também são contempladas no discurso de Mário Nogueira,

A questão das condições de trabalho das escolas (...) as escolas, hoje, não oferecem as condições de trabalho, mesmo com essas inovações tecnológicas que o governo tem feito (...) estão muito longe de corresponder àquilo que são as necessidades dos professores, quer ao nível do número de alunos por turma, quer ao nível das próprias condições materiais, financeiras, dos recursos que as escolas não têm, sendo que os professores acabam por ser obrigados a fazer muitas coisas por si, às suas custas, em suas casas, porque as escolas não oferecem condições para que assim aconteça.

A FENPROF tem pautado o seu discurso pela referência à precariedade crescente na profissão, como um fator que cria muita instabilidade profissional e até mesmo emocional,

Esta instabilidade, este permanente receio de que acabe o contrato e vou para a rua, quando é que vou, não me renovam e não sei o quê, é também um fator que acaba por influenciar, pelo menos no plano emocional, o desempenho dos professores, e isso depois reflete-se na qualidade desse desempenho, por muito que o professor se esforce (...).

No quadro atual em que se desenvolve a profissão há uma generalizada insatisfação, como foi possível verificar pelo discurso dos docentes, discurso esse que foi convergente com aquilo que é a opinião da FENPROF em relação às condições em que o professorado desenvolve o seu trabalho.

Aquilo que podemos dizer é que os fatores de satisfação profissional vão muito para além daquilo que são aspetos normativos, pois é uma profissão que se joga num *locus* extremamente complexo e que interage com inúmeros fatores de ordem social, política e cultural.

8. Aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente

A análise dos vários quadros legais que se foram sucedendo sugere alterações na forma dos docentes trabalharem e se relacionarem entre si. Os docentes na sua generalidade concordam que as relações laborais e o trabalho cooperativo foram comprometidos pelo período em que se estabeleceu a hierarquização da carreira. Mais importante que o sentido e a impressão de cada docente é a análise das diversas afirmações que as sustentam e que nos permitem encontrar sentidos e significados concretos que dão um pragmatismo aos efeitos das mudanças operadas no quadro legal e que, como veremos, produzem efeitos, particularmente, na forma como os docentes sentem e interpretam as suas funções, que em muitos casos choca com as suas expectativas e motivações iniciais, aquelas que outrora os levou a escolher a profissão docente.

8.1. Análise do discurso do professorado

Todos os protagonistas, à exceção de E1.13, consideram que as relações profissionais e, nomeadamente, o trabalho cooperativo ficaram comprometidos pelas alterações operadas na carreira, dando ênfase às *relações de hierarquia* que se pretendeu estabelecer, como a grande responsável por essas alterações que tiveram o seu expoente máximo de conflito no processo de avaliação. Embora E1.13 considere que as relações entre colegas não foi afetada, também refere a discussão e o debate constante sobre as mudanças, como se pode depreender do seu discurso,

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Nós temos sempre discutido, ao longo deste tempo... Tenho debatido e conversado muito com os meus colegas em relação às mudanças, mas a relação com os meus colegas não.

Apesar de E1.13, afirmar que não sentiu essas alterações na sua relação com os seus colegas, admite que assistiu a essa deterioração das relações, atribuindo esse fenómeno ao processo de *avaliação do desempenho*, segundo as suas palavras, “*houve relacionamentos diferentes, principalmente por causa da avaliação*”.

Como é possível verificar, a carreira hierarquizada e o processo de avaliação do desempenho são os fatores mais apontados pelos docentes, sendo acompanhados muito de perto pela *competição*, como fator potenciado pelas duas razões anteriores e mais referidas.

Foram ainda apontados comentários que sugerem um *défice democrático* que nos permite inferir que as relações de igualdade entre pares foram postas em causa por uma relação, então, hierarquizada. E1.2, refere-se à democracia como uma prática que se transmite no seu pleno exercício, dizendo no fundo que a escola não a pode transmitir se não a pratica. Uma reflexão que urge lançar no atual modelo educativo em Portugal. Na sua perspectiva o trabalho cooperativo é uma importante vertente para o desenvolvimento profissional e lança o desafio e a responsabilidade social que cada docente tem que assumir na defesa da sua identidade profissional, uma tarefa que, por vezes, se torna difícil e impopular, segundo o seu próprio discurso.

A saída para o desenvolvimento profissional na escola. É a força da convicção do que é ser professor e cada vez mais, cada um de nós, cada um dos professores, chamar para si essa função, aquilo que está inerente a essa função... e não se esquecer... e passar a palavra, sempre que possa fazê-lo, passar a palavra, embora possa parecer passar por “chato”, mas tem que ser.

O mesmo participante, refere mesmo “o clima de subserviência em relação aos conselhos executivos”, agora denominados órgãos de gestão, e prossegue neste registo referindo que “o tal medo que se sente, o cuidado exagerado e não afetar nenhuma suscetibilidade do poder, é uma coisa que se nota muito, muito...”. Conclui esse raciocínio com a seguinte afirmação,

Se já havia pouca democracia na escola, agora pode-se dizer que não há nenhuma. Não há uma prática democrática e fala-se na importância da democracia, mas se não existe a prática, logo... É uma coisa metafísica, não existe! É abstrata, isso é muito negativo.

As tendências de resposta encontradas e a forma como as mesmas se distribuíram pelos participantes, pode ser vista na análise do quadro que se segue.

- A. Relação hierarquizada*
- B. Avaliação do desempenho*
- C. Défice democrático*
- D. Competição*

Quadro V.9: Causas da deterioração dos aspetos relacionais e cooperativos no trabalho docente

Part.	A	B	C	D
E1.1	X			
E1.2		X	X	
E1.3		X		X
E1.4	X			
E1.5	X			X
E1.6	X			
E1.7	X			
E1.8	X	X		
E1.9	X	X		
E1.10		X		
E1.11				X
E1.12	X			
E1.13		X		
E1.14	X			X

8.2 Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais

As organizações sindicais, nas suas diferentes abordagens, convergem com a opinião dos docentes. A FNE realça as mudanças no relacionamento interpessoal, assumindo que se deve à carreira hierarquizada e ao processo de avaliação.

Há efeitos nas relações interpessoais da divisão dos professores em duas categorias, quer pelo processo de avaliação, que tem efeitos negativos na qualidade do relacionamento interpessoal por causa, particularmente, da exigência das quotas na atribuição das menções de Muito Bom e Excelente.

A FENPROF, não divergindo da posição da FNE, analisa a hierarquização da carreira numa perspetiva mais radical de mudança, não só das relações entre profissionais, mas de todo o conteúdo funcional da profissão e organização da escola.

(...) foi criar na escola uma relação hierarquizada entre as pessoas. Uma relação hierarquizada que começa desde logo na direção das escolas, que deixa de ser uma direção colegial eleita pelos pares para ser uma direção quase nomeada, tem apenas um momento de eleição por um grupo muito restrito de pessoas, mas em que a participação das pessoas, de facto, é muito, muito limitada e portanto, há uma hierarquização da escola que tem no topo um diretor, que tem depois um grupo, que inicialmente eram os titulares, e que agora, eu diria, são os coordenadores de departamento, nomeados pelo próprio diretor, depois essa hierarquização passa, em termos da própria avaliação, por aqueles que são os avaliadores e depois pelo resto do povo, que é o que cumpre, come e cala, como se diz na gíria.

Mário Nogueira, coloca aqui em causa a própria democraticidade da organização escolar, como de resto também foi referido por E1.2, dando ênfase precisamente ao défice das práticas democráticas na Escola, atribuindo-se essa falta de democraticidade nas práticas a todo um processo de hierarquização de toda a organização escolar, com o exemplo da gestão, com um cargo unipessoal, o Diretor, que não é

eleito diretamente pelos seus pares e que depois tem o poder de nomear, isto é, a prática eleitoral é claramente amputada e em democracia é precisamente essa uma componente essencial, que atribui legitimidade e confiança aos cargos e a quem os exerce.

8.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo

Maria de Lurdes Rodrigues, contraria, com a sua opinião, todas essas constatações dos docentes e dos líderes sindicais entrevistados. Para a ex-ministra, a carreira verticalizada, em nada afeta as relações de trabalho entre os docentes, nem coloca em causa o trabalho cooperativo, a mesma compara a profissão docente a outras profissões, colocando-a em pé de igualdade e não valorizando algo que os restantes protagonistas valorizam, a especificidade da profissão docente, ilações que retiramos da análise do seu discurso, que se inicia com uma abordagem à sua própria experiência enquanto docente do ensino superior, em que existe uma cultura profissional hierarquizada já muito enraizada, admitindo, no entanto, dificuldades no seu início.

(...) A carreira docente do ensino superior está, também ela, estruturada, o que se passa é que já está há mais tempo e, portanto, quando as coisas começaram, também eventualmente havia... Eu iniciei a minha carreira docente no ensino superior exatamente no ano em que saiu o estatuto que hierarquizou nos moldes em que atualmente ainda se mantém, portanto, os assistentes (...), depois professor, professor auxiliar, professor associado(...). Eu comecei a minha carreira no momento exato em que esse estatuto foi aprovado e na altura havia grande perplexidade, o sistema de ensino estava a crescer e nem sequer, por vezes, um jovem assistente estagiário, não me aconteceu a mim, mas aconteceu a muitos outros colegas, acabados de entrar na universidade, tinham tais responsabilidades de organização de cadeiras, de disciplinas, de coordenação da atividade, que muitas vezes, sentia como injusta a estruturação da carreira, porque finalmente dava um

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

estatuto aos catedráticos e aos professores mais seniores, que não tinha nenhuma relação com o trabalho que faziam, porque era exigido muito trabalho e muitas responsabilidades aos jovens docentes que entravam.

Apesar de admitir a perplexidade inicial, dando exemplos da sua vivência enquanto docente do ensino superior, prossegue o seu discurso, afirmando com convicção que o regresso à normalidade nas relações profissionais aconteceria de forma natural, com o decorrer do tempo.

(...)Todavia, com o tempo, tudo se normalizou e a estruturação vertical em nada afeta as relações entre os professores, há problemas como existe em todas as profissões, mas os problemas não são inerentes à estruturação vertical, como vê na carreira médica, como vê nos enfermeiros, como vê todas as outras carreiras. O que é anormal é uma carreira profissional não ser hierarquizada nem estruturada, isso é que é anormal, isso é que provoca disfunções, não é o inverso, como nos querem fazer crer.

Assumindo-se, uma vez mais, como acérrima defensora de uma carreira verticalizada, neste contexto, arriscamos mesmo a dizer, contra tudo e contra todos. Relativiza as questões relacionais, colocando-as em segundo plano face às vantagens que aponta para este tipo de hierarquização, nomeadamente, a assunção de cargos por parte do corpo mais qualificado, com mais antiguidade e com melhor remuneração, fazendo desse argumento, em vários momentos do seu discurso, a justificação para uma carreira hierarquizada em duas categorias.

9. Condições para o desenvolvimento profissional Docente

As condições para cada docente desenvolver o seu trabalho e se desenvolver profissionalmente são uma questão central da carreira,

como iremos analisar, há diversas dimensões que são equacionadas e que assumem uma importância relevante para cada protagonista, estas dimensões estabelecem diversas conexões, pelo que terão de ser consideradas no atual contexto político e social em que se desenvolve a docência.

9.1. Análise do discurso do professorado

A totalidade dos docentes participantes, são unânimes ao considerar que atualmente as condições para o seu desenvolvimento profissional não são as melhores, atribuindo que a inexistência dessas condições passa por várias razões, concretamente as que a seguir apontamos, que vieram à luz da análise efetuada aos seus segmentos discursivos, relativamente a estes aspetos em particular.

A *precariedade* e a falta de segurança, no que diz respeito ao vínculo laboral é um dos obstáculos apontados às condições favoráveis para o desenvolvimento profissional, apontado, naturalmente por dois dos participantes que são contratados a prazo, neste caso concreto E1.1 e E1.14. Digamos que há aqui um sentimento de instabilidade emocional e profissional associada a esse fator.

Tentamos sempre aceder a mais algumas coisas, a mais alguma formação ou informação e é sempre: Ah não é para os contratados, os contratados não têm direito, os contratados isto, os contratados aquilo! Portanto acabamos sempre prejudicados (E1.1).

Alguma *quebra de solidariedade entre pares*, que resulta da introdução de numa maior competitividade entre os docentes é amplamente indicado, neste caso, por cinco dos catorze protagonistas, pois consideram fundamentais as relações de cooperação, como fator promotor do seu desenvolvimento profissional.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Uma das coisas que nos faz melhores profissionais é as discussões de grupo, entre colegas do mesmo grupo. A partilha de dúvidas, a partilha de questões, faz com que nós fiquemos melhores também (E1.4).

Uma vez mais, o processo de *avaliação do desempenho* é apontado, desta vez como entrave às condições para o desenvolvimento profissional, pois toda a burocracia que o mesmo envolve representa um acréscimo de trabalho que, inevitavelmente, tem como consequência um incremento de fadiga, para além da colonização do tempo, “*um tipo de avaliação diferente, que fosse formativa e não como é neste momento*” (E1.3).

A *fadiga e o desgaste*, resultado de um trabalho cada vez mais árduo e multifacetado para responder às exigências do sistema, também é apontado como barreira,

as pessoas estão, psicologicamente, um bocado fragilizadas e tendem talvez a não investir tanto em algumas coisas porque estão cansadas. Existe um grande cansaço entre os colegas (E1.5).

A *falta generalizada de recursos* que se vai sentindo cada vez mais, resulta da acumulação de várias imposições orçamentais e já começam a ser um entrave, pois também limitam o trabalho dos docentes, como refere E1.11,

Seria certamente uma escola com um bocadinho mais de recursos a todos os níveis, porque não há possibilidade de trabalhar sem materiais e nota-se cada vez mais dificuldade em fotocópias, disponibilidade de giz, todo o tipo de recursos, eu não gostava de falar nisso, mas também é possível, até o papel higiénico está, hoje em dia, reduzido. Os jovens queixam-se de não ter papel higiénico, grande parte das vezes, na casa de banho. É um bem muito básico, mas que neste momento pode dar a imagem da falta de recursos que há na escola, ou uma má gestão, mas pelo que tenho conhecimento da escola onde estou, não me parece que seja uma má gestão, é falta de recursos monetários... As professoras não deixam escrever no quadro porque não há giz, não há disponibilidade de giz como havia, lembro-me de haver caixas e caixas de giz na escola, agora não há, o giz está fechado.

Por fim, a *oferta formativa*, que é considerada escassa e deficitária, também é um fator que os docentes consideram constituir um obstáculo ao seu desenvolvimento profissional, pois trata-se de uma profissão onde se sente uma necessidade permanente de atualização pedagógica e científica,

A formação contínua, que eu há bocado referi. Em relação a isso eu acho que é importante para o nosso desenvolvimento, porque as coisas estão sempre a evoluir e estão sempre a mudar e acho que nós também temos que entrar nessa evolução, e para que isso seja possível é necessário, sempre, dentro daquelas áreas que nós já dominamos um bocadinho, mas convém sempre irmo-nos mantendo actualizados e essa formação é importante, até porque tu podes fazer uma formação, outro colega faz outra formação, e depois encontram-se e acaba por haver a partilha dos conhecimentos de uns e de outros, esclarecendo dúvidas e isso acho que é importante para a nossa evolução, sem dúvida alguma (E1.1).

Da análise às entrevistas foram encontradas as seguintes tendências de resposta, todas elas, se referem a condicionantes para o desenvolvimento profissional, conforme se indicam no quadro que se segue.

- A. Precariedade*
- B. Quebra de solidariedade entre os pares*
- C. Avaliação do desempenho*
- D. Fadiga e desgaste*
- E. Falta generalizada de recursos*
- F. Oferta formativa pobre*

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Quadro V.10: Condicionantes para o desenvolvimento profissional docente

Part.	A	B	C	D	E	F
E1.1	X					X
E1.2		X				
E1.3			X			
E1.4		X				X
E1.5				X		
E1.6		X				
E1.7		X				
E1.8		X				
E1.9						
E1.10				X		
E1.11					X	
E1.12						X
E1.13						X
E1.14	X					

9.2. Análise do discurso dos Dirigentes Sindicais

Os dirigentes sindicais concordam que as condições para o desenvolvimento profissional são deficitárias. João Dias da Silva refere-se mesmo a “*muitas falhas*”. Mário Nogueira é mais específico e aponta as suas críticas ao modelo de funcionamento das escolas atualmente, pois considera que as mesmas não envolvem o professorado nas tomadas de decisão, “*não apela à participação das pessoas*”, considerando que o envolvimento e a participação também são fatores de desenvolvimento profissional. Atribui também a falta de empenho do professorado a condicionantes sociais e políticas que influem na componente volitiva, como se pode depreender do seu discurso.

Aquela participação empenhada no desenvolvimento de projetos, aquela iniciativa que as pessoas tinham por si e que não era aquela iniciativa de quem está a fazer uma coisa para que se possa ver e que depois possa vir a ser avaliado, mas era de quem se envolvia, de quem se entregava,

de quem se empenhava, muito disso se perdeu (...) também porque as pessoas não se achando bem tratadas, nomeadamente pela tutela, também acham que se são maltratadas, não têm que dar mais do que aquilo que é minimamente exigível.

No entanto, apesar de tudo, Mário Nogueira, refere aquilo que é uma característica da identidade docente, a identificação com o objeto do seu trabalho, os alunos, de alguma maneira contrapondo-se à ideia anterior, pois os docentes ultrapassam muitas vezes, esse mal-estar profissional, pelo forte compromisso que assume com a aprendizagem dos seus alunos, como se pode ver na afirmação seguinte.

Os professores têm uma coisa que talvez os distinga de outros profissionais, têm uma relação muito forte com aqueles com quem trabalham, que são os alunos e, por vezes, esse tipo de relação que se desenvolve entre o professor e os seus alunos faz com que ele consiga, em determinados momentos, superar aquilo que faria com que noutras condições ele se desinteressasse completamente e se desligasse, portanto, eu penso que, apesar de tudo e ainda assim, acaba por se envolver na escola porque ela lhe diz muito, na medida em que ela, escola, tem os alunos com quem os professores trabalham e se relacionam, gostam de estar e de desenvolver a sua atividade profissional.

Tal como os docentes, os dirigentes sindicais confirmam que não há condições ideais para o desenvolvimento profissional na docência com as condições atuais. Nesse seguimento colocámos aos dirigentes sindicais, enquanto representantes do professorado perante a tutela, quais as suas propostas para que as condições de desenvolvimento profissional sejam uma realidade. As propostas são divergentes, o que também caracteriza as diferenças de fundo entre estas duas Federações Sindicais, como podemos ver no quadro resumo que a seguir apresentamos.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Quadro V.11: Propostas para a melhoria de condições para o desenvolvimento profissional docente

FNE (João Dias da Silva)	FENPROF (Mário Nogueira)
<ul style="list-style-type: none">• Fomentar o trabalho em equipa por parte dos docentes;• Incrementar a componente externa na avaliação do desempenho;• Envolver o ME na implementação de oferta formativa;• Valorização dos acréscimos de formação.	<ul style="list-style-type: none">• Oferta formativa em quantidade e qualidade por parte do ME;• Adequação dos horários e condições de trabalho na escola;• Valorização do papel social do professorado• Avaliação docente com uma vertente formativa.

São estas as propostas das duas Federações, que sendo princípios para discussão poderão, no seu aprofundamento, trazer propostas díspares. Se olharmos atentamente, a questão da avaliação do desempenho, em que a FNE propõe uma vertente externa, resta-nos saber se essa vertente externa não colocaria em causa aquilo que também é uma proposta sua, que tem a ver com o fomento do trabalho em equipa por parte dos docentes, aspeto que a FENPROF não refere, mas que com melhoria de horários e condições de trabalho e com um processo avaliativo menos burocrático, assente numa vertente mais formativa traria, pensamos nós, melhores condições de relacionamento e de trabalho nas escolas, como de resto o professorado já referiu e foi objeto de análise neste trabalho.

10. Opinião sobre as razões de revisão do ECD

O ECD, enquanto instrumento regulador da profissão docente não pode ser analisado fora de um quadro mais amplo, que é o quadro

das políticas desenvolvidas numa determinada orientação ideológica. Os docentes e as Organizações Sindicais demonstraram ter essa noção, atribuindo razões de carácter mais geral e que nada têm que ver com a melhoria de condições de trabalho e que, conseqüentemente, visem melhorias efetivas do sistema educativo, como veremos a seguir.

10.1. Análise do discurso do professorado

Os docentes responderam massivamente que esta alteração ao ECD tinha por detrás *razões de índole económica*, fica a ideia expressa por todos à exceção de 2 participantes, que o verdadeiro sentido dessa alteração é sobretudo a poupança de recursos financeiros, como exemplo citamos E1.2, que refere essa mesma razão.

Isso é sabido e ninguém veio provar o contrário. São razões economicistas, de poupança, de corte. Da mesma forma que se passa na administração pública. Quer-se fazer na educação aquilo que já se fez em muitos âmbitos, nas energias, na saúde.

Apenas E1.1 e E1.10, não apontam a razão anterior, E1.1, refere mesmo que *desconhece as razões*, é a docente que está há menos tempo no sistema educativo e refere que não compreende bem, “*não sei, sinceramente*”.

A participante E1.10, refere que há outras intenções para além da razão apontada pelos 12 participantes, segundo a própria, esta alteração serviu para disciplinar a classe docente, pois referiu os níveis de absentismo dos docentes, que sempre foram altos e que desde então reduziram, de resto este foi um dos argumentos lançados pelo ME e que surgiu nos órgãos de comunicação social.

Havia muitas coisas que estavam mal, não quer dizer que tenham ficado bem. Eu acho que depois pecaram por excesso, mas, eu por

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

exemplo, em relação às faltas dos professores, eu acho que o governo anterior conseguiu que se reduzisse substancialmente o número de faltas.

As tendências de resposta são as que se indicam com a representação no respetivo quadro.

- A. Razões de índole económica*
- B. Desconhece as razões*
- C. Disciplinar a classe docente*

Quadro V.12: Opinião sobre razões para alteração do ECD

Part.	A	B	C
E1.1		X	
E1.2	X		
E1.3	X		
E1.4	X		
E1.5	X		
E1.6	X		
E1.7	X		
E1.8	X		
E1.9	X		
E1.10			X
E1.11	X		
E1.12	X		
E1.13	X		
E1.14	X		

10.2. Análise do discurso dos dirigentes sindicais

Os dirigentes sindicais fazem uma análise mais profunda e consequente, como é natural, pelo conhecimento de causa que possuem e por aquilo que são as consequências imediatas das decisões políticas.

No entanto, é curioso que João Dias da Silva, comece por referir argumentos que têm a ver com a afetividade dos governantes em relação

à profissão docente, como podemos verificar nas afirmações que se seguem.

Acho que há fatores meramente pessoais, em que o Primeiro Ministro e a Ministra da Educação e os seus Secretários de Estado, funcionaram em certa medida, em função das suas experiências pessoais e da reação às suas experiências pessoais, de contacto com as escolas dos seus filhos ou do contacto que tinham tido com as escolas.

O Primeiro Ministro tinha, da profissão docente, uma ideia perfeitamente distorcida, sobre a facilidade com que os professores faltavam e a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, tinha uma ideia, pessoal, de que na realidade os professores se preocupavam pouco com os seus alunos. Acho que há aqui um conjunto de fatores que são meramente pessoais.

É óbvio que ambos referem os fatores económicos e financeiros que estão por detrás de toda essa situação e que pretende *embaratecer* a carreira. Sobre esta questão, que une as duas Federações Sindicais, FENPROF e FNE, Construímos o quadro resumo no qual, sobre a mesma dimensão de análise, a perspetiva de poupança orçamental ou as razões puramente economicistas, como muitas vezes era designado, se podem comparar as perspetivas dos dois sindicalistas.

Quadro V.13: Argumentação sobre as razões de contenção orçamental associadas à alteração do ECD

FNE (João Dias da Silva)	FENPROF (Mário Nogueira)
<p>“A obrigação do governo para encontrar respostas rápidas e de diminuição de encargos da receita primária do estado, em termos de vencimentos (...) O número de professores é muito significativo, no caso da administração pública e era preciso criar “travões” que impedissem que a generalidade dos professores acedesse aos patamares superiores e as medidas com maior</p>	<p>“Num primeiro momento, tomar a carreira menos valorizada e poupar dinheiro, portanto eu diria, há um congelamento entre 2005 e 2008 e aquilo que se procurou nesse momento foi fazer duas coisas, a primeira foi partir a carreira ao meio, tendo como teto aquilo que era um valor intermédio da carreira anterior, ou seja, 2/3 dos professores jamais passaria daí (...)</p>

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

<p><i>impacto são aquelas que muito rapidamente se abatem sobre um número muito significativo de pessoas. No caso dos professores era muito fácil conseguir a redução de custos do Ministério da Educação diminuindo o fluxo de progressão de professores</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>[O governo] Está condicionado pela preocupação de evitar que os custos de remuneração dos professores sejam reduzidos, tanto quanto possível”.</i></p>	<p><i>embarateceria o custo com recursos humanos, neste caso com professores. Depois a intenção de alargar a permanência nos escalões, ou seja, os professores estavam 4, passavam a estar 6 ou 5, passavam a estar mais tempo e, por fim, ainda houve um regime transitório que agravou tudo, porque em vez de transitarem, como em momentos anteriores, para o escalão correspondente ao tempo de serviço, transitavam para o escalão correspondente ao índice em que estavam, ainda que o seu tempo de serviço justificasse ir para outro.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>tudo aquilo que foi feito, inclusivamente a criação, na altura, de uma prova de ingresso, para dificultar o ingresso, de uma prova de acesso, para dificultar a chegada ao topo, o processo de avaliação, com mecanismos punitivos que fazem perder tempo de serviço, tudo isso foi feito, eu acho que cirurgicamente, no sentido de tornar muito mais barata a carreira”.</i></p>
--	--

Sobre este objetivo que, para todos se torna claro, o de poupar, é interessante a citação do discurso de Mário Nogueira, que, em certa medida, antevê aquilo que são as intenções políticas do Governo num quadro muito mais abrangente.

Sobretudo, o que esteve em causa foram objetivos financeiros. Poupar! O caso de uma política claramente economicista. Eu diria mais, até, só porque não houve condições, ainda, não conseguiram acabar com a carreira docente, porque o que me parece, e a intenção, ainda numa reunião em que estive com o Ministro das Finanças também, sobre questões de carreira, etc... A ideia que fica é que a intenção é, o que eles já fizeram no regime geral, que foi transformar cento e tal carreiras em três. É de facto acabar com todas as carreiras especiais e voltar a fazer como até 1989 acontecia, que era haver apenas uma carreira geral da administração pública, onde estão todos, incluindo os professores, acabando com as carreiras especiais e portanto, a destruição da carreira docente só não foi ainda possível porque,

efetivamente, os professores têm lutado muito contra isso, porque à primeira oportunidade eles procurarão fazer isso e procurarão, mais até, centrar, deixar de ser o ministério da Educação, no âmbito da negociação coletiva e passar a ser o Ministério das Finanças, num quadro de contratação coletiva, que passa a definir as carreiras de todos os funcionários, incluindo dos professores. Evitar isso tem sido uma luta, por vezes, as pessoas não valorizam porque quase não dão por ela, mas tem sido importante, porque senão isso já tinha acontecido.

Há aqui uma ameaça eminente, que é pura e simplesmente o fim de um ECD, que foi uma importante conquista para a profissão no final da década de 80 do Séc. XX.

10.3. Análise do discurso da Ministra da Educação do XVII Governo

Para além das razões conhecidas, daquilo que é o pensamento da Professora Maria de Lurdes Rodrigues e do Ministério que liderou sobre os argumentos para esta alteração ao ECD e porque nas entrevistas feitas ao professorado e aos dirigentes sindicais ficou expresso a emergência na contenção orçamental, que Maria de Lurdes Rodrigues não negou, referindo que não eram a prioridade, mas admitindo que não podiam ser excluídas, conforme podemos depreender das suas declarações no momento em que foi diretamente questionada sobre esse assunto.

Eu recuso que o meu objetivo principal era economizar, mas tenho que reconhecer que esteve sempre presente uma preocupação de utilização racional dos recursos públicos.

Maria de Lurdes Rodrigues, refere o estudo do Professor João Freire, sociólogo e docente no ISCTE, como o suporte e a reflexão política

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

para a alteração ao ECD. Esse estudo contribui para aquilo que é a matriz da Carreira proposta pelo ME.

Propunha, não duas, mas três categorias, propunha um regime de transição um bocadinho diferente e, portanto, (...) uma coisa são os estudos outra coisa é a decisão política e encontrará as diferenças entre aquilo que é o trabalho, as propostas feitas, as propostas que são, num caso sugeridas, noutros casos mesmo formuladas e aquilo que depois veio a ser feito.

Para Maria de Lurdes Rodrigues a hierarquização justifica-se como forma de introduzir mais exigência à profissão.

O objetivo foi adotar os princípios da hierarquização, porque o princípio de carreira só tem estado associado ao tempo, à passagem do tempo (...) Só faz sentido falar em carreira, se o tempo puder significar mais experiência, portanto, mais competência, se ao tempo estiver associada a aquisição de mais competências, que é o caso da carreira docente, eu considero que o tempo no ensino é um tempo que conta, mas para contar ele tem, depois, de se traduzir, não apenas numa diferenciação salarial, mas também numa diferenciação de responsabilidades, de exercício de funções, etc.

Estamos perante conceções e interesses divergentes em relação à Carreira, de um lado estão o professorado e as suas organizações representativas e de outro o Ministério da Educação, com posições claramente opostas.

11. Relação do professorado com as posições assumidas pelas Organizações Sindicais

11.1. Análise do discurso do professorado

Interessa, neste contexto compreender e interpretar até que ponto os professores se reviram nas posições assumidas pelas várias organizações sindicais ou, em uníssono, pela Plataforma Sindical. Ao questionarmos o professorado sobre a sua concordância com as posições assumidas pelos sindicatos, obtivemos resposta clara de todos os participantes.

Após a análise, podemos concluir que há uma massiva e expressiva *concordância* com as posições sindicais, não podemos deixar de transcrever as afirmações que fomos registando e que do ponto de vista das representações sociais se torna interessante para e compreender a forma como os docentes interpretam o papel dos sindicatos.

E1.1 refere a importância do papel das organizações sindicais, naquilo que são os processos negociais com a tutela, “*o papel deles acaba por ser fundamental nessas situações*”.

Esta perspetiva referida por E1.2, não deixa de ser interessante, num quadro de forte alteração e de perdas significativas para a classe dos docentes, em que muitos culpam as organizações sindicais pelo que vai acontecendo, “*sem eles estaríamos pior. Nunca se tem a certeza do que se vai conseguir*”.

E1.3, refere um papel fundamental, naquilo que é, de alguma forma, a capacidade de dar uma forma organizada à luta reivindicativa, podendo esta assumir outras vertentes, designadamente, de *revolta social*, como refere no seu discurso,

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

eles são necessários é muito importante, mas também sabemos que por vezes, se os sindicatos não estivessem a controlar as situações, podia acabar numa revolta social.

E1.6, fala naquilo que é uma aproximação das organizações sindicais à realidade laboral, “*acho que têm trabalhado no sentido de estar o mais perto possível dos problemas dos professores*”, no entanto, faz uma referência, àquilo que na sua opinião, pode ser um fator que contribui para uma aparente divisão de forças, “*no entanto, um dos aspetos que eu considero negativos, em termos de sindicatos, é o facto de existirem tantos na nossa profissão, o que, de certa forma, enfraquece a força que eles possam ter perante as propostas que têm*”.

E1.7, refere mesmo alguma dificuldade em ser ouvida, ao contrário do que referiu E1.6 anteriormente, segundo E1.7, *faz falta haver uma auscultação maior, por parte dos sindicatos, nas escolas, com os professores, uma maior comunicação, ouvir mais os professores.*

Há também a expressão de *discordância* com as posições e coloque mesmo em causa o seu trabalho, E1.13, faz referência à conotação existente entre os partidos políticos e as diferentes organizações sindicais, referindo-se às duas federações, FNE e FENPROF, as mais representativas, “*o problema dos sindicatos é que estão ligados à política e, quer queiramos, quer não, os sindicatos estão afetos a algumas correntes políticas, a FNE está afeta à UGT, a UGT está afeta ao Partido Socialista. A FENPROF está afeta à CGTP e a CGTP está afeta ao PCP*”. O mesmo protagonista, avança com aquilo que é uma particularidade na forma como as organizações sindicais são vistas numa clara alusão a um perfil de consumidor, “*claro, vamos lá ver uma coisa, eu pago 10 ou 11 euros, pela FNE, e alguma coisa têm que fazer, não é? Mas muitas das vezes acho que é insuficiente*”, uma discussão que cada vez é mais pertinente na atualidade acerca daquilo que é abdicar de um perfil de cidadania interventivo em

favor de um perfil de consumidor, que paga por um serviço e que não estando satisfeito com ele, reclama!

Podemos também constatar, aquilo que é o meio-termo entre uma concordância e uma discordância, pois há protagonistas que assumem com clareza que umas vezes estiveram de acordo com as posições assumidas pelas organizações sindicais e outras que nem tanto assim.

Pode haver questões pontuais com que eu não concorde, mas enfim, como em tudo na vida, não é? Não se pode estar em tudo de acordo, mas o meu lugar é no sindicato e com o sindicato. Quando tenho que manifestar discordância manifesto, mas eu sinto como pessoa, e no momento da vida em que estou e os anos têm passado e eu continuo na comissão de contratados, o meu lugar é no e com o sindicato e quando tenho que manifestar discordância manifesto, mas o meu lugar é lá (E1.4).

As tendências de resposta são as três que indicamos e que se distribuem conforme a representação do quadro que se segue.

- A. Concordo*
B. Não concordo
C. Umas vezes concordo e outras não

Quadro V.14: Concordância com as posições assumidas pelos sindicatos

Part.	A	B	C
E1.1	X		
E1.2	X		
E1.3	X		
E1.4			X
E1.5	X		
E1.6	X		
E1.7			X
E1.8		X	
E1.9	X		
E1.10			X
E1.11			X
E1.12			X
E1.13		X	
E1.14	X		

11.2. Análise do discurso dos dirigentes sindicais

Para os líderes sindicais é clara a adesão dos docentes àquilo que foram as posições sindicais, como podemos observar pelas suas declarações.

Quadro V.15: Identificação entre o professorado e as posições sindicais, na opinião dos líderes das Federações

FNE (João Dias da Silva)	FENPROF (Mário Nogueira)
<ul style="list-style-type: none">• <i>Os sinais que fomos tendo foram de grande compreensão e aceitação, quer do processo, quer da solução final, do acordo que foi estabelecido este ano. A concordância é fortemente maioritária.</i>• <i>Então, os sindicatos limitaram-se a exprimir com a sua ação aquilo que era a vontade dos professores.</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Se olharmos para o que dizem algumas pessoas nos blogs, algumas pessoas em movimentos, em sites de movimentos, sobre aquilo que foi conseguido, poderíamos ser levados a pensar que não, mas depois quando nós saímos do quentinho da sala e da luz e das teclas do nosso computador, vamos para o terreno, real, para as escolas, de facto não é isso que se encontra. O que se encontra de facto, é uma compreensão.</i>

Parece consensual que há uma simbiose entre a maioria dos docentes e as posições sindicais. Mário Nogueira, faz questão de referir alguma contestação que se sentiu, nomeadamente pelas redes sociais e blogues, e insiste na conceção de uma maioria nessa convergência, fazendo também alusão àquilo que são as premissas de um processo negocial, no seu ponto de vista e baseado na sua experiência, como podemos ver pelo excerto que transcrevemos.

Estou a falar da maioria, não estou a falar de todos, porque nós vivemos em democracia e quando falo em maioria nem falo em 95%, posso falar em 70%, em 80% dos professores que compreendem que uma coisa é aquilo que os sindicatos defendem, que são as propostas dos sindicatos e outra coisa são

os produtos finais da negociação. Quando nós estamos a negociar com o governo, estamos a negociar com o poder, estamos a negociar com quem decide, nós não podemos, por exemplo, dizer ao governo, nós discordamos dessa posição e, portanto, o decreto-lei sai com o nosso texto, mas o governo pode dizer isso aos sindicatos, nós não aceitamos o que vocês dizem e pomos cá fora o nosso texto. Mesmo em relação aos privados, nós temos uma dificuldade acrescida. Enquanto no privado há as negociações, e nós temos negociações do ensino particular, com o patronato, mas não havendo acordo, há um árbitro e há um desempate, quando nós negociamos com o governo também há um árbitro, que é ele mesmo, (...). Claro que a arbitragem aqui não é neutra, nós fazemos uma negociação em desacordo, então nós podemos exigir uma negociação suplementar e a negociação suplementar, que não se pode exigir mais nada, é o governo que vai lá de novo, dizer as mesmas coisas que disse antes e acabou, marcou a reunião e está! Portanto, eu diria assim, eu acho que seria grave que os professores dissessem: a posição que a FENPROF defende, nós discordamos, isso não dizem. Do que por vezes discordam é do produto final da negociação, mas o produto final da negociação é injusta e desigual porque as duas partes não têm o mesmo poder, aliás, uma é poder e outra é contrapoder. Aquilo que muitas vezes é possível não é cruzar e construir uma coisa que seja a média. Muitas vezes o que se consegue é, daquilo de que o poder não abre mão, conseguir meter uma farpa, uns grãos nas engrenagens e conseguir, ainda assim, atenuar alguns dos problemas, tornar menos grave a legislação, de facto quando chega àquela altura da decisão, quer dizer, nós não podemos fazer um decreto, aprovar em reunião de secretariado da FENPROF e mandar para o Diário da República.

Uma perspetiva interessante e que nos pode fazer questionar sobre o conceito de parceiro social, partindo do princípio que os parceiros, em teoria, terão o mesmo peso, na tomada de decisões, algo que parece estar longe de acontecer quando se negocia com um governo, sobretudo, se for um governo com um apoio parlamentar maioritário.

CAPÍTULO VI

Resultados da Investigação (II)

Narrativas de Crise

A Crise e os Seus Efeitos no Professorado

1. Análise das entrevistas

1.1. Caracterização socioprofissional dos participantes

1.1.1. Género, Idade, tempo de serviço, vínculo laboral e grupo de recrutamento

Nesta caracterização sócio-profissional, far-se-á uma leitura dos diversos dados que caracterizam os docentes participante, explicitando e comparando dados, conforme ao quadro que se segue, por se considerarem relevantes para a análise de conteúdo subsequente.

Quadro VI.1: Caracterização socioprofissional dos participantes

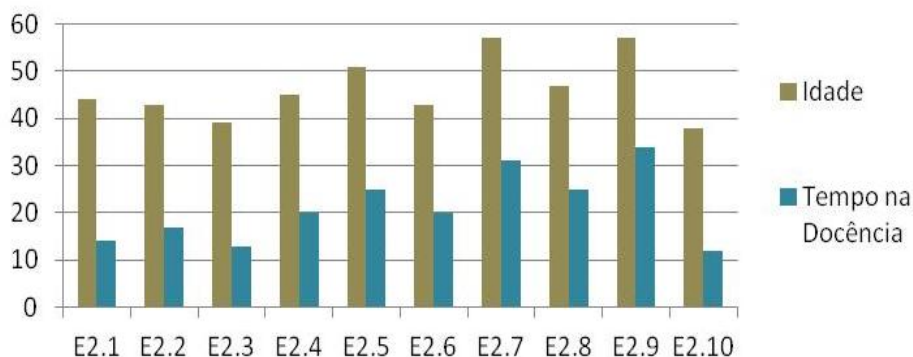
Protagonista	Género	Idade	Tempo Serviço	Vínculo Laboral	Grupo de Recrutamento
E2.1	M	44	14	C	Português/2ºCEB
E2.2	M	43	17	Q	E. Física/ 3ºCEB
E2.3	F	39	13	C	Inglês/
E2.4	M	45	20	C	E. Visual/ 3ºCEB
E2.5	M	51	25	Q	E. Visual/ Sec
E2.6	M	43	20	Q	E. Musical/ 2ºCEB
E2.7	M	57	31	Q	Matemática/2ºCEB
E2.8	F	47	25	Q	Matemática/3ºCEB
E2.9	M	57	34	Q	Português/Sec
E2.10	F	38	12	C	Filosofia/Sec

M-masculino; F-feminino; C-contratado;Quadro

As idades dos participantes situam-se entre os 38 e os 57 anos, o tempo de serviço na docência situa-se entre os 12 anos e os 34 anos, aproximadamente.

No gráfico que se segue, podemos ver como interagem os fatores idade e tempo de serviço de cada um.

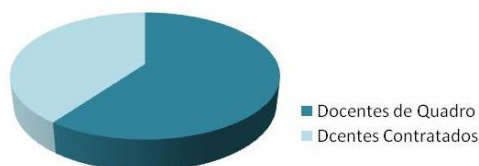
Gráfico VI.1: Relação entre idade/ tempo de serviço



A relação entre as idades e os tempos de serviço transmitem uma ideia de proporcionalidade, como se pode constatar, quer pela leitura do quadro, que a seguir se apresenta, quer pela observação do gráfico que o representa.

Quanto à situação profissional, 4 são contratados, a termo certo, pelo que ainda não se encontram na carreira e sujeitos a mecanismos de progressão e os restantes são docentes de quadro, dados que podemos comprovar pela análise do quadro e respetivos gráficos.

Gráfico VI.2: Vínculo laboral



Também neste grupo, escolhido por critérios de conveniência, conforme explicámos no capítulo anterior, não houve nenhum cuidado em especial na seriação dos participantes, apenas podemos situá-los como docentes que lecionam no intervalo em que se desenvolve a escolaridade obrigatória.

1.2. Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação

No que a este aspeto diz respeito, os docentes participantes expressaram a sua opinião sobre os sucessivos cortes que se têm feito sentir nos orçamentos para a educação.

Os participantes atribuem aos cortes um *decréscimo de qualidade* no processo educativo, tendo como consequência implicações no trabalho, entenda-se nas condições de trabalho dos docentes, e outras que se situam num patamar mais generalista, a nível de toda a instituição escolar. Os participantes E2.1 e E2.3, foram os que se opinaram desta forma à questão colocada.

Qualidade no ensino, não trouxe nenhuma, trata-se apenas de cortes economicistas, melhorias no trabalho, não trouxe nenhuma, melhorias na escola, não trouxe nenhuma. A qualidade, desde que eu entrei no sistema de ensino, foi precisamente a pior fase (E2.1).

A partir dos pontos de vista apresentados, podemos apontar que estes cortes são interpretados como fator de destruição de qualidade, fruto de processos de evolução em que, ao longo de anos, se foram aperfeiçoando, colocando em risco essas melhorias, “*não são justificáveis, porque o que fizeram foi destruir o pouco que algumas reformas tentaram valorizar*”, como refere E2.3 no seu discurso.

Foi referido, de forma direta e também indireta, a ideia da *instabilidade* provocada, que podemos colocar em vários níveis, mas sobretudo na conceção de um processo cujo alvo foi reduzir a despesa por via da redução de docentes, pelo que essas medidas também se fizeram sentir com um forte impacto, de uma forma geral, dando um sentido precário a todo o trabalho docente, com uma incidência mais significativa àqueles, cujo vínculo é menos seguro, nomeadamente os docentes que asseguram as necessidades residuais do sistema. O participante E2.2 foi quem reforçou esta ideia.

(...) Alguma instabilidade gerada (...) nos recursos humanos, é aí que esses cortes têm tido influência (...) refiro-me concretamente aos professores, aos professores contratados, que neste caso gera instabilidade do professorado, na escola, e do pessoal não docente, esse aí também tem sido atingido, (...) como é que se pode ter uma mística, se as pessoas que passam por aqui rapidamente vão embora, não criam raízes, não criam estabilidade, não se consegue fazer trabalho de continuidade, e até há pessoas competentes, que querem trabalhar, que querem dar um bom contributo, alguma coisa à escola, mas que são banidas ao fim de um ano, quer na classe dos docentes, quer nos não docentes.

Salienta-se também, porque é um facto referido em várias ocasiões, a extensão dessa precariedade, instabilidade e falta de recursos humanos

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

que se faz sentir, também aos trabalhadores não docentes, que têm um papel indispensável no apoio prestado aos docentes e à instituição escolar, porque juntos trabalham em equipa.

Os *impactos negativos* apontados (E2.4, E2.8, E2.9, E2.10), seja de uma forma ou de outra, diretamente ou por semânticas que operam nessa orientação, são opiniões que exprimem sentimentos a que podemos dar um sentido de generalidade, porque estão, de facto, presentes no discurso dos participantes. Como podemos ver nos exemplos dos excertos que a seguir transcrevemos.

O caminho que estava a ser feito, por muito mal que estivesse a ser feito, não era pior que isto (E2.4).

Absolutamente negativa. Tendo em conta que havia coisas que estavam mesmo muito mal e continuam a estar e nessas não se mexem (...). Fazer estas pseudorreformas todas, só porque se minimizam custos, é uma grande desgraça (E2.8).

Eu aprendi com estes governantes um verbo que desconhecia, que é o verbo odiar. Pode ser forte, mas é isso que eu sinto e...ao fim destes 34 anos, quase 35, eu assisti a uma degradação permanente e contínua, desde os anos 90, praticamente desde meados dos anos 90, talvez desde o final do Cavaquismo, até agora (E2.9).

Nas opiniões também são apontadas preocupações com o futuro, fruto da atual situação, como podemos depreender do discurso do participante E2.8,

Agora, racionalizas os custos, diminuis, de facto, as despesas, mas vais ter outros custos no futuro e esses custos... ou nunca mais tens uma sociedade de jeito, pode ser esse o objetivo, equilibrada a todos os níveis, nunca mais a consegues, ou então, se daqui a 4 ou 5 anos, quando o País melhorar, teoricamente, e pretenderes ter o equilíbrio entre as classes sociais, entre homens e mulheres, entre sei lá o quê, acho que vai ser muito mais difícil de obter.

Para além das preocupações com o futuro há também um sentido que podemos retirar do discurso e que se prende com a intencionalidade das medidas operadas, no sentido de promover *alterações estruturais de cariz ideológico*, de forma deliberada em que a componente ideológica, que nunca sendo assumida nos discursos oficiais, começa a ser lida por outros setores da sociedade, às quais alguns destes participantes não são alheios, pois assim mesmo o declaram de forma muito explícita nos seus discursos (E2.5, E2.6, E2.7, E2.8)

Há uma tentativa deliberada de enquadrar a educação dentro de determinados padrões funcionais que não têm a ver com aquilo que nós consideramos ser um regime democrático (E2.5).

Olho para a realidade dos números e consigo perceber que, infelizmente, criaram condições para que houvesse excesso de professores (E2.6).

Podemos retirar daqui uma impressão de manipulação, pela ênfase que é dado à expressão *criaram condições para...* não é de forma alguma uma afirmação ingénua, toda ela é carregada de intencionalidade, isto é, criaram condições artificiais para justificar uma opção política, parecem-nos que vai nesse sentido.

Da análise efetuada aos discursos dos docentes, agrupámos as respostas desta categoria, relativa à opinião sobre os cortes no orçamento disponível para a educação, nas seguintes dimensões e distribuídas conforme se apresenta no quadro.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><i>A. Decréscimo de qualidade</i><i>B. Instabilidade</i><i>C. Impactos negativos</i><i>D. Alterações estruturais de cariz ideológico</i> |
|---|

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Quadro VI.2: Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais

Part.	A	B	C	D
2.1	X			
2.2		X		
2.3	X			
2.4			X	
2.5				X
2.6				X
2.7				X
2.8			X	X
2.9			X	
2.10			X	

1.2.1. Alternativas de âmbito geral sugeridas

Na sequência da categoria em que pretendemos averiguar as opiniões que os participantes emitiam acerca dos cortes orçamentais, procurámos saber se, na sua perspetiva, poderia haver uma solução alternativa, pelo que metade dos participantes (cinco) não manifestaram qualquer alternativa, por *não saberem ou não se sentirem abalizados para tal*, “*não tenho competência para fazê-lo de uma forma criteriosa, seria sempre num campo subjetivo*” (E2.2), mesmo apesar de expressarem uma opinião negativa em relação aos cortes e nas implicações negativas que lhes atribuíram.

De uma forma geral e vaga foi apontado que, para equilíbrio orçamental, poderiam ser feitos *cortes em outras áreas*, dando a entender que existem outros setores onde as despesas crescem, podendo-se entender nas entrelinhas que, ao contrário do que seria expectável, como é muitas vezes divulgado, umas vezes com fundamentos de verdade e outras configurando-se como falácia, naquilo que são as regalias da classe política. Algo que é difícil de tolerar, quando se trata, precisamente daqueles que exigem um esforço suplementar a quem vive dos rendimentos do seu trabalho, “*há outras áreas em que poderiam ser*

feitos cortes ou reduzir os gastos, e aí não! Os orçamentos crescem todos os anos” (E2.1).

O fim das regalias na classe política é também apontado, diretamente, como uma das áreas onde se deveria optar por cortar despesa. Embora, com consciência que essas áreas representam muito pouco na globalidade dos números, mas prevalece a questão do exemplo e do respeito. Há uma grande sensibilidade e difícil compreensão de regalias que são mantidas a políticos no ativo ou já aposentados, por haver uma clara consciência de que as dificuldades que hoje se sentem na vida e no trabalho têm na sua origem opções políticas.

Estão sempre a falar nas gorduras do estado, essas gorduras não são as pessoas, são muitas outras regalias, por exemplo, não faz sentido, nós temos Presidentes da República, que foram Presidentes, eles ganharam o seu ordenado, mas porquê manter motorista, guardas... porquê manter isso? Podem dizer que não representa grande coisa no orçamento, mas é o exemplo. As próprias pessoas vêm, têm as regalias todas, porquê rendas, porquê eles terem ajudas de custo para rendas de casa, os políticos, por exemplo, terem motorista e tudo mais (E2.3).

Uma valorização da função pública com exigência de resultados, onde se incluem os professores, como forte expressão de uma classe média também é um dos caminhos apontados, associando essa maior valorização a uma maior responsabilização e exigência de resultados, como fator de desenvolvimento social.

Temos que ter uma Função Pública, uma Administração do Estado, com muito conhecimento, bem paga e a quem se pede depois contas (...). Nós devíamos ser profissionais com ordenados simpáticos, não estou a dizer que deveríamos ser ricos, mas podíamos viver bem, sem grandes problemas, e depois ser-nos exigido qualidade e ser-nos exigido conhecimento (E2.8).

Uma outra alternativa, sendo esta de um carácter mais profundo e subjetivo, vai no sentido de *acabar com a hegemonia de grupos de*

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

influência, que se configuram como forças ocultas que manipulam o poder político, como sejam as conhecidas comunidades secretas (que por se saber não são assim tão secretas), onde se destaca o grupo *Bilderberg* e, mais vulgar e conhecido em Portugal, a *Maçonaria*. O participante E2.9, atribui a esses grupos as orientações de caráter ideológico que vão no sentido de acabar com o protesto, a contestação e limitar os direitos, representando uma regressão civilizacional e social, no sentido de manter elites que perpetuem a ideologia dominante.

Hoje, e de uns anos a esta parte, estou convencido, que todos os nossos governantes são comandados por esse grupo [Bilderberg], acho que esse grupo pretende regredir, atenção que é um grupo fascista, a todos os níveis, sociais, salariais, educativos. Acho que há uma tendência para a regressão para que haja menos contestação, ou para que dominem mais facilmente, o povo. Acho que a educação está a enveredar por este caminho por duas razões, primeiro, porque não há interesse em tomar o povo culto. Ignorante é mais obediente, um povo culto é mais contestatário. Acho que, outra opção do poder político é destruir o que é público para empurrar para o privado. É assim que eu vejo, é assim que eu sinto. Acho que nos estão a empurrar cada vez mais para o que é privado, destruindo o que é público (E2.9).

Um outro caminho, este apontado por E2.10, sugere a *revisão de situações desvantajosas para o Estado*, como sejam as diversas parcerias entre setor público e setor privado, vulgarmente designadas por *parcerias público-privadas* (PPP's).

As referidas parcerias consistem numa relação contratual, através da qual o parceiro privado assume o compromisso de disponibilizar à administração pública ou à comunidade uma certa utilidade mensurável mediante a operação e manutenção de uma obra por ele previamente projetada, financiada e construída. Em contrapartida há uma remuneração periódica paga pelo Estado e vinculada ao seu desempenho no período de referência. Alguns exemplos de obras realizada por PPPs são a gestão de Hospitais, estabelecimentos prisionais, autoestradas, entre outras.

Os últimos anos têm sido marcados por um aumento deste tipo de contratos entre setor público e o setor privado para o desenvolvimento e operação de infraestruturas, para um leque alargado de atividades económicas. Assim os acordos das PPP's que têm vindo ao conhecimento público, têm-se revelado ruinosos para o Estado e muito lucrativos para as entidades privadas, pelo que a chamada de atenção para a este tipo de situações revela alguma atenção à situação política e social do País.

Acho que a despesa do Estado é enorme, mas este também não existe para ter lucro, é uma máquina muito pesada mas que está aqui para garantir os direitos das pessoas e para nos ajudar. Agora há muitas outras coisas, nós ouvimos todos os dias a questão das parcerias público-privadas, de tantos outros organismos que se vão criando e tantos postos de trabalho que se vão criando, quando os partidos sobem ao poder (E2.10).

Como podemos observar, pelo discurso transcrito, é feita uma referência a situações de favorecimento e que, na opinião do participante, refletem efeitos parasitas, no sentido em que o que estão em jogo dinheiros públicos.

As dimensões que encontramos para enquadrar as respostas dos participantes são as que a seguir se indicam.

- A. Não sei/ Não sinto capacidade para indicar*
- B. Cortes em outras áreas sem especificar*
- C. Acabar com regalias da classe política*
- D. Valorização da Função Pública com a exigência de resultados*
- E. Fim da hegemonia dos grupos de influência*
- F. Revisão de situações desvantajosas para o Estado*

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

A partir do quadro que se segue podemos ver como as respostas se distribuíram.

Quadro VI.3: Alternativas de âmbito geral sugeridas

Part.	A	B	C	D	E	F
2.1		X				
2.2	X					
2.3			X			
2.4	X					
2.5	X					
2.6	X					
2.7	X					
2.8				X		
2.9					X	
2.10						X

1.3. Impactos na dimensão profissional

A dimensão profissional também foi alvo de impactos com muita importância para os participantes, pois foi sobretudo nesta dimensão que se operacionalizaram as medidas inscritas nos cortes orçamentais. As consequências apontadas foram diversas e implicam-se umas nas outras.

O *aumento do trabalho burocrático*, foi referido por E2 e E9, considerando que esta componente do trabalho é aquela que está distanciada da principal função do professor, que é o trabalho pedagógico. Neste âmbito, o discurso do participante E2.1 é muito expressivo, como podemos ver, “*penso que os meus alunos é que vão perdendo com isso, porque é 70% para as burocracias e 30% para as aulas*”.

No exemplo que veremos a seguir o participante utiliza mesmo a expressão que cada vez se sente *menos professor*, fazendo notar todas as implicações que o incremento desse trabalho burocrático exerce sobre a sua dimensão profissional.

Sinto-me cada vez mais cansado, sinto-me cada vez mais burocrata, menos professor, cada vez tenho menos tempo para preparar aulas, para trabalhar a criatividade dos alunos. Eu sou professor de Português e procuro sempre essa vertente, trabalhar através de temas, de soluções que surgem na aula, ou que eu trago de fora da aula, etc..., artigos que retiro de jornal, de revistas, de programas de rádio, de televisão, etc... eu gosto de trabalhar isso na aula, porque gosto de pôr os alunos a pensar, gosto de ver como é que eles reagem perante determinadas situações, determinados estímulos, (...). Cada vez tenho menos tempo para fazer isso, porque temos um programa que é um verdadeiro espartilho e não podemos sair dali. Depois a sobrecarga de trabalho é tanta, que o tempo que me resta para trabalhar, o tempo que eu poderia dedicar a esse tipo de trabalho é cada vez mais diminuto. A idade vai avançando e tenho menos horas de redução do que deveria ter, tenho mais dificuldade de recuperar do cansaço do que tinha há 10 anos ou 15 anos, acho que é a lei natural da vida. Isto no que me diz respeito, mais desmotivação, mais cansaço, mais trabalho, mais burocratização, mais dificuldade em diversificar estratégias, temas.(E2.9).

Um testemunho que reflete a amputação de alguma discricionariedade e liberdade que se refletia numa vertente intelectual, criativa e, porque não, estética do trabalho docente.

Outra dimensão que foi apontada, mas que se encontra presente, direta ou indiretamente, em muitos outros aspetos quando analisamos as circunstâncias em que se exerce a docência, passa pela referência a um *maior distanciamento entre os pares*, que também coloca em causa o trabalho cooperativo e que decorre desse mesmo aspeto, diríamos mesmo também a possibilidade de organização, naquilo que são os núcleos de resistência que se vão construindo, solidariamente, e que advêm do contacto com os pares.

Ao nível dos Mega-Agrupamentos, senti uma maior distanciamento em relação aos nossos pares, se calhar é uma situação muito concreta, a nossa escola era pequena e passou a uma escola grande. A mobilidade entre escolas também é uma coisa que não agrada a ninguém (E2.2).

Neste caso concreto, o participante refere os *Mega-Agrupamentos*, que trouxeram a implicação de um docente desenvolver o seu horário de trabalho, em dois ou mais lugares distintos e geograficamente distantes, nalguns casos, por dezenas de quilómetros. Há exemplos que cheguem nas Escolas Portuguesas, de resto este é um assunto que voltaremos a

retomar e que se torna imprescindível quando abordarmos o tema das condições de trabalho.

A *precariedade contratual*, é outro dos aspetos que tem implicações ao nível da dimensão profissional, a que docentes com muitos anos de trabalho se encontram sujeitos, fazendo com que, a cada ano letivo, se encontrem na incerteza de ter um local para trabalhar e onde é que vai acontecer, sendo que o local pode variar na mesma área em que se estende o território de Portugal Continental.

Os participantes E2.3 e E2.4 referem o tempo (já longo) em que se encontram nesta situação, respetivamente, “*Eu ando a contrato desde 2000*”, que perfaz 15 anos de uma vida de incerteza, mas que não é um caso extremo, pois E2.4 ainda vai mais longe no seu exemplo, “*o facto de ser contratado há 20 anos*”.

Para além do tempo a que estes participantes são contratados, acresce o facto de, nos últimos anos, fruto das medidas impostas pelos cortes orçamentais, ficarem ainda mais longe das suas residências e, em alguns casos, dos seus núcleos familiares.

Há os constrangimentos que se colocaram na minha disciplina, que é Filosofia e Psicologia, reduzindo drasticamente o número de horas. Fiquei mais afastada da minha residência, estou a 600Km e também fiquei, no imediato, sem colocação. A isso temos que juntar o aumento de alunos por turma, que também fez com que se reduzisse o nº de turmas (E2.10).

É também referido o sentimento de *ataque à dignidade*, como estratégia para humilhar e retirar direitos. O participante E2.5, refere mesmo que se sente escravizado, usando um discurso duro e sem rodeios para o referir.

Estas medidas afetam profissionalmente, primeiro, porque nos sentimos completamente injustiçados e tratados de maneira indigna. Estou a pessoalizar mas ao mesmo tempo estou a generalizar. As pessoas sentem que não foram respeitadas nem são respeitadas e, portanto, o sistema legislativo que está implementado em nome de uma crise, é um sistema que trata as pessoas, neste momento, como escravos, e a palavra está correta. É uma escravocracia, porque as pessoas, com este tipo de leis, perdem direitos, como o direito de poder circular, o direito de acesso à cultura, o direito de acesso à

informação, direito de reunião, direito de reflexão e, portanto, nós somos escravos.

Uma reflexão que também é seguida muito de perto pelo participante E2.8, que refere a humilhação a que os docentes se sentem submetidos.

Sim, é humilhante, é propositado, eu acho, retirar-nos a dignidade. Acho que essa vontade política existe, porque é mais fácil, se tirares essa dignidade profissional de toda uma classe.

Uma ideia que é referida explicitamente, mas que ao longo da conversa com os vários participantes surge muitas vezes e pode ser interpretada como tal.

Neste seguimento podemos também destacar aquilo que a que se pode chamar uma *desvalorização profissional*, também acompanhado por uma desvalorização material, como refere E2.7, “*eu tenho um problema grave, que é estar a ficar cada vez mais velho e estar a ganhar cada vez menos*”. O mesmo participante reage a essa desvalorização referindo que se recusa a fazer todo o trabalho que, classifica de voluntariado, aquele que vai para lá das suas funções e que, muitas vezes, na escola é feito de uma forma altruísta, voluntariamente e por gosto, “*recuso-me a fazê-lo, tudo o que seja para além das minhas obrigações estritas. Acabou-se o voluntariado*”.

A *falta generalizada de recursos humanos* também é uma referência, quer quanto ao número de docentes mas também, de uma forma geral, não docentes que são imprescindíveis para o bom funcionamento da Escola. O participante E2.6, dá este enfoque e refere a Reorganização do Currículo, como uma medida elaborada no sentido de reduzir o número de docentes, sugere que as medidas foram criadas para esse fim, muito embora a justificação política fosse outra.

Temos que ter em consideração uma reorganização curricular feita à medida para reduzir professores, com aumento de alunos por turma,

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

portanto com menos turmas, e claro, isso dá origem a menos horas e portanto a um excedente de professores.

Na análise efetuada nesta categoria, encontramos cinco níveis de análise, que se designam e que se distribuem conforme se apresenta no quadro.

- A. Aumento do trabalho burocrático*
- B. Maior distanciamento entre os pares*
- C. Precariedade contratual*
- D. Ataque à dignidade*
- E. Desvalorização profissional*
- F. Falta generalizada de recursos humanos*

Quadro VI.4: Impactos na dimensão profissional

Part.	A	B	C	D	E	F
2.1	X					
2.2		X				
2.3			X			
2.4			X			
2.5				X		
2.6						X
2.7					X	
2.8				X		
2.9	X					
2.10			X			

1.4. Impactos na dimensão pessoal

Consideramos que a dimensão pessoal tem que ser considerada, pois, ela em si mesmo, constitui-se como um pilar importantíssimo para o desenvolvimento de uma atividade tão exigente como a profissão docente. Pela natureza e agressividade das medidas impostas pelos

cortes, estes impactos tornam-se mais que evidentes na predisposição e assumem uma importância central, pois afetam diferentes esferas que analisaremos em seguida e que serão ilustradas pelos respetivos exemplos.

E2.1, refere-se ao *adiamento de projetos pessoais*, como podemos constatar nas suas palavras, “*a namorada está a 400km de distância. Uma vez que não temos uma vida de casal assumida, é adiar a vida pessoal*”, projetos de natureza familiar, no que diz respeito a aspetos como adquirir casa construir um núcleo familiar ou ter filhos, “*os projetos todos adiados até agora. Casamento, filhos, compra de casa, tenho tudo adiado*”, como o próprio refere, as causas deste adiamento são as mesmas que estão na origem de outros exemplos que conhece, como sejam casos de insustentabilidade financeira e de ruturas conjugais,

Acho que uma grande parte dos meus colegas tem a vida pessoal despedaçada. Separações ou coisas assim do género, dívidas, porque tenho colegas que estão a pagar três casas, a maioria deles, quase todos, duas, no mínimo, porque estão a trabalhar longe e compensa mais pagar outra casa.

As *dificuldades financeiras*, que decorrem de uma redução substancial do rendimento disponível, por via dos cortes salariais e do brutal aumento de impostos diretos sobre os rendimentos do trabalho, são referidas por todos os participantes à exceção de E2.6 e E2.10, que embora não tenham referido diretamente, também se pode depreender que seja uma das vertentes que afeta as suas vidas pessoais.

Nós somos os novos pobres, alguns encobertos, alguns disfarçados e outros já com situações de carência económica, porque se fez planos de vida em termos familiares e hoje não se consegue cumprir com as obrigações que se assumiram, diante das instituições que deviam zelar por nós, mas que nos viram as costas (E2.5).

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Estas dificuldades têm reflexos em muitas vertentes da vida dos participantes, como poderemos ver nos exemplos que a seguir se transcrevem.

O meu dinheiro vai-se todo, só ficam uns euros ao fim do mês (...) imagina se tivesse filhos, se tivesse a pagar automóvel, casa, seguros de saúde. Tinha que passar mal! (E2.1).

Na minha casa somos dois professores com menos 6000 euros ao fim do ano (E2.2).

Tem a ver com uma forte quebra de rendimento (E2.3).

Com mais cortes no meu rendimento (E2.4).

Já prescindí da internet em casa, não tenho telefone, não tenho essas coisas (E2.5).

Não tinha dinheiro para chegar ao fim do mês(...) para não falar dos nossos projetos de vida (...) de quem tem uma casa para pagar e lhe cortam 400€ por mês (E2.7).

Se uma pessoa está habituada a viver com determinado montante e, de repente, vê esse montante reduzido em quase 25% (E2.8).

Eu estou a receber, praticamente, o que recebia em 1994 (E2.9).

Alguns dos exemplos que fazem referência a dificuldades sentidas do ponto de vista financeiro, por redução direta no rendimento, mas também por um *acréscimo de instabilidade*, que em alguns casos ainda torna mais precária essa situação já por si complicada, como seja ficar afastado de casa, com todas as implicações que daí advêm, “tenho uma despesa de transporte porque vou a casa todos os fins-de-semana, tenho que alugar casa, tenho comida, tenho isso, tenho aquilo, essas coisas todas”, como refere o participante E2.4, ou noutro exemplo, também marcante, referido por E2.10, “no fim disto tudo, fiquei a 600Km de casa, com uma filha de 6 anos que ia iniciar a sua escolaridade”.

As dificuldades sentidas têm implicações sistémicas, como é natural, e, para além dos docentes, os que consigo têm uma vida partilhada, também sentem essas dificuldades, assim, as *implicações na vida familiar* também são apontadas por vários participantes como sendo uma das consequências que se colocam numa esfera extraprofissional, como é referido diretamente por 3 dos participantes, neste caso, E2.4, E2.6 e E2.9.

Temos que ir prá frente e não me deixo abater por isso, mas obviamente que implica, na vida familiar e no cansaço (E2.4).

Para a nossa vida pessoal, para os nossos familiares e para as pessoas com quem nós vivemos, também é um prejuízo (E2.6).

Sempre à pressa (...). Muitas vezes tenho que pedir a outros familiares que acompanhem a minha mãe, a um médico, um dentista (E2.9).

Por fim, como nota final em relação a este assunto, referimos o *desespero*, que podemos interpretar das palavras de um dos participantes, neste caso E2.7, através do excerto que destacamos, com todas as implicações que este tipo de sentimento pode trazer como consequência negativa com várias implicações, seja no âmbito profissional ou pessoal.

Epá, eu se não tivesse tido alguma sorte na vida, neste momento estava tal e qual como no ano passado, completamente desesperado com a corda na garganta e com vontade que estes gajos fossem todos dar uma volta ao bilhar grande e com vontade de rebentar com esta merda toda, porque não tinha dinheiro para chegar ao fim do mês. Um gajo com cinquenta e tal anos, a acontecer-lhe uma coisa dessas não é propriamente fácil, não é. Se eu pudesse chegar ao Banco e dizer, olhe o meu patrão cortou-me não sei quanto por cento e, portanto, agora também eu vou pagar menos, não sei quanto por cento, era o justo, mas não! Portanto, isto é tudo uma relação muito impessoal que existe, a partir do governo central, dos números, portanto, em que somos cada vez menos, pessoas.

Do que referimos anteriormente e pela análise que efetuámos do discurso dos participantes, definimos os níveis de análise que se

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

seguem, com o respetivo quadro que indica a forma como os participantes direcionaram o seu discurso.

- A. Adiamento de projetos pessoais*
- B. Dificuldades financeiras*
- C. Acréscimo de instabilidade*
- D. Implicações na vida familiar*
- E. Desespero*

Quadro VI.5: Impactos na dimensão pessoal

Part.	A	B	C	D	E
2.1	X	X	X		
2.2		X			
2.3		X	X		
2.4		X	X	X	
2.5		X			
2.6	X			X	
2.7		X			X
2.8		X			
2.9		X		X	
2.10			X		

1.5. Alteração das condições de trabalho

A alteração das condições de trabalho surge como assunto incontornável quando se trata de definir alterações ao ser e sentir do professorado. Assim, decorrente de um conjunto de medidas, surgem consequências imediatas com um impacto determinante na fragmentação do trabalho docente e na sua intensificação.

O aumento do número de alunos por turma, que passou de 26 para 28 e, mais recentemente, de 28 para 30, é uma das principais razões de atribuição à deterioração das condições de trabalho, embora alguns dos

participantes não a refiram, por, ocasionalmente, não terem turmas dentro do limite máximo apontado.

O aumento do número de alunos por turma. A nível de Língua Estrangeira, na aprendizagem, é impossível. É fingir que estamos a ensinar, com um número tão grande de alunos por turma, não se consegue... Só fazendo o pino. Há muito mais dificuldade (E2.3).

Um exemplo bem ilustrativo das dificuldades sentidas por este participante, que neste caso concreto se refere à dificuldade em ensinar uma língua estrangeira com mais alunos. Acreditamos que este fator traz claros prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

Uma turma do ensino secundário, de artes, com 30 alunos, num trabalho, com folhas largas, para fazer uma maquete, não cabíamos dentro da sala. 30 alunos numa turma de Artes do Secundário é impensável. A gente faz, mas não dá a atenção que deve dar e alguns alunos perdem-se (E2.4).

Mais uma referência às dificuldades sentidas, neste caso por um participante que se dedica ao ensino de artes visuais, que refere dificuldades na organização do espaço físico, pelo número de alunos, mas também e, uma vez mais, pelo acompanhamento pedagógico que se perde, nomeadamente, no acompanhamento de alunos com mais dificuldades.

Dentro destes exemplos há duas evidências, por um lado, o acréscimo de desgaste a que os docentes estão sujeitos, pelo facto de trabalharem com mais alunos, “*não posso fazer o mesmo com 25 alunos do que com 15 ou 20*” (E2.1), e, por outro lado, a constatação que a qualidade pedagógica diminui, com consequências para as aprendizagens dos alunos.

A *fragmentação do trabalho* docente, com o incremento de tarefas díspares também é um dos indicadores que os participantes apontam como, como aliás já foi referido anteriormente quando mencionámos o incremento de tarefas burocráticas, mas não só, pois com a tendência

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

que se tem verificado, em que cada docente tem, mais turmas, mais níveis de escolaridade e uma maior diversidade de trabalho, no âmbito de apoios e tutorias, faz com que o tempo para a sua formação, a preparação de aulas seja amplamente colonizado.

Eu sinto que há uns anos atrás eu tinha tempo para falar com os meus colegas, encontrávamo-nos, e que hoje mal nos cruzamos. Já chegou a acontecer, há tempos atrás, encontrar um colega, quase no final do ano e chegarmos à conclusão que, estando na mesma escola, não nos cruzamos e nem nos vimos (E2.5).

A forma como os docentes se encontram menos disponíveis para o trabalho com os seus pares, portanto colaborativo, ou mesmo para tratar de assuntos profissionais e para discussões que podem ser enriquecedoras, no sentido da partilha, é notória e várias vezes mencionada. Uma novidade relativamente recente também decorre da amplificação do espaço escolar a outros estabelecimentos, com a constituição dos referidos Mega-Agrupamentos, que já referimos, e que coloca aos docentes, em muitas situações e em muitos exemplos, um requisito que não é exigido por lei, mas que na prática se coloca por questões pragmáticas, que é possuir automóvel e carta de condução.

A nossa escola era pequena e passou a uma escola grande. A mobilidade entre escolas também é uma coisa que não agrada a ninguém (...). Desenvolvo trabalho em duas escolas, com vários ciclos de ensino, o que também acho prejudicial ao trabalho, uma pessoa tem que avaliar vários níveis e isso aumenta-lhe as dificuldades em termos de tempo, essencialmente em termos de tempo, porque obriga a gastar mais tempo com a avaliação dos alunos e obriga a passar mais tempo na escola porque, em horas mortas, tens que transitar entre escolas. Se for preciso tens que te deslocar duas vezes à mesma escola, isto é, o tempo que podias estar a dar aulas ou a preparar alguma coisa, andas de um lado para o outro (E2.2).

A intensificação do trabalho acaba por ser uma consequência de tudo o que foi dito anteriormente, o facto é que os participantes referem como uma fonte de desgaste e de fadiga.

Sou professor de Educação Musical, estou com turmas das 8.20h até às 16 h, onde estou sempre sujeito a uma grande carga sonora, porque é disso que se trata, vou ter perturbações do sono, os níveis de stress vão aumentar, a minha capacidade auditiva, com o tempo, vai diminuir. Vou ter problemas de tensão arterial, vou ter problemas de concentração, isto está tudo estudado pela OMS. Isto é válido para mim e para qualquer outra pessoa que esteja sujeita às mesmas condições. Considero que esta profissão é de desgaste e com a intensificação do trabalho, esse desgaste ainda é mais potenciado. Havia medidas do anterior ECD que defendiam mais os profissionais, nomeadamente com o alívio da carga horária a partir de determinada idade (E2.6).

Uma referência clara, num exemplo ilustrativo de intensificação da carga de trabalho, neste caso concreto, um docente de Educação Musical, sujeito a uma estimulação auditiva constante e intensa.

O preenchimento de papéis são uma treta, mas é assim, sou professor, sei ler e escrever e preencho os papéis que eles quiserem. O problema é que depois fico demasiado tempo a tratar (...) dos papéis e não faço o que devia fazer, que é ter uma relação com os meus alunos cordial, colaborativa, estimulante ou estimuladora. Isso é que era importante. Quando a gente lê essas tretas dos planos de acompanhamento individual, os gajos que meteram isso na lei, têm alguma noção do que estão a falar, não têm noção nenhuma, o que é o plano de acompanhamento individual para um professor que tem 200 alunos, ou 100 alunos. Isso é o quê? É deixá-lo ficar na escola até mais tarde e dar-lhe umas explicações, ou é ter, por exemplo, outro professor em coadjuvação, na aula, acompanhá-lo, fazer um trabalho mais individualizado, é o quê? O que é o plano pedagógico de acompanhamento individual? Isso são tudo tretas, porque depois temos que fazer não sei quantos papéis, mas o trabalho em si, qual é? Têm que me dizer como é que se faz, é que eu não sei. Mas tenho que fazer não sei quantos papeis e não sei quantas cruzes, que é para dizer que está feito, mas na prática, isso é o quê? Não é nada (E2.7).

O discurso do participante E2.7, é uma clara alusão à ambiguidade do que muitas vezes é vertido em documentos legislativos, nos quais é de difícil perceção aquilo que, efetivamente, se pretende, e o procedimento em relação a diversos aspetos acaba por ter um tratamento diferenciado de uns estabelecimentos de ensino para os outros. Ao pedido de

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

esclarecimentos, normalmente, o MEC, ou as suas delegações, remete para a autonomia das direções escolares, sendo que estas se constituem, cada vez mais, como o pináculo da discricionariedade.

Para terminar surge mais um exemplo da intensificação de trabalho e da sua influência na vida particular, como refere o participante E2.10, tem implicações no seu tempo de descanso e na sua vida familiar.

A minha vida social nunca foi muito intensa, mas cada vez é menor, porque o ter disponibilidade para me encontrar com familiares ou amigos, etc... é cada vez mais raro, depois, inevitavelmente, o meu descanso, não consigo estar um dia sem trabalhar para a escola (E2.10).

Dividimos assim esta categoria, que se refere à alteração das condições de trabalho em três níveis de análise com a distribuição que poderemos ver no quadro.

- A. Aumento do número de alunos por turma*
- B. Fragmentação do trabalho*
- C. Intensificação do trabalho*

Quadro VI.6: Alteração das condições de trabalho

Part.	A	B	C
2.1	X		
2.2		X	
2.3	X	X	
2.4	X		
2.5		X	
2.6			X
2.7		X	X
2.8			X
2.9			X
2.10	X		X

1.6. Implicações emocionais na forma como vive a profissão

As mudanças, com tudo o que envolvem trazem implicações emocionais que condicionam e alteram a auto-perceção do significado afetivo da profissão, nomeadamente quando se alteram contextos e aspetos que deslocam as motivações de outrora. É com este pano de fundo que se coloca a questão de como se sente e se vive a profissão atualmente.

A análise dos discursos induzem-nos naquilo que, aparentemente, levam os participantes a um *descomprometimento com a profissão* que resulta do *desencanto*, pois sentem que não são devidamente valorizados, apesar disso a deontologia fala mais alto e, embora demonstrem a intenção de um menor empenho profissional, a realidade dos factos nega-o, pois reencontram nos alunos, o sentido e o gosto pela profissão, e é nessa dimensão que se reconciliam com o compromisso profissional.

Imagina, eu dou as aulas e sinto-me revoltado e digo, eu vou levar isto sem seriedade. Isso não o faço, digo muita vez mas não o faço. Dou o meu melhor nas aulas, faço o meu trabalho com competência e a garantia que tenho é que no ano seguinte estou na rua! Passa-se isso em todas as escolas onde tenho estado. Felizmente, se há alguma qualidade é à custa do trabalho dos professores, senão não estaríamos na lama, estaríamos numa pocilga (E2.1).

No exemplo seguinte podemos constatar a mesma tendência, encontrando *revolta*, por aquilo que é a intensificação das relações de subordinação hierárquica e, ao mesmo tempo, o sentido do *compromisso com os alunos*.

Para mim o essencial é, apenas e tão só a relação com os meus alunos e o facto de conseguir com que eles aprendam mais qualquer coisa todos os dias. Ai vou conseguindo fazer algum esforço todos os dias porque sinto que há feedback. Tudo o resto é profundamente desmotivador, portanto, eu tenho que criar uma bolha na minha cabeça que diz, este é o Fernando (nome fictício) professor, dos meninos, o resto. Acabou! O resto é exclusivamente

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

virado para outras coisas, portanto, o meu mundo de professor, tirando aquilo que são as coisas estritamente necessárias, as correções, essas coisas todas, tirando o meu trabalho pedagógico, o meu objetivo é desligar de tudo. Desligar das coisas que me preocupavam anteriormente, as relações com os colegas, as relações com a tutela, todas essas preocupações, todo esse lixo, eu digo lixo porque não interessa, isso vai para a reciclagem rapidamente, essa é a maneira pela qual eu tento manter-me saudável. É uma estratégia de defesa, claro (E2.7).

No caso deste exemplo concreto podemos também sublinhar aquilo que o participante designa como *estratégia de defesa*, quando se refere ao trabalho com os alunos, podemos dizer, inclusivamente, que é uma estratégia para fazer face às contrariedades.

Eu, para fazer qualquer coisa a nível profissional tenho que estar muito apaixonada por aquilo e eu tive outras oportunidades de trabalho e vim para a profissão de professor por paixão, mesmo, eu gosto muito dos miúdos, gosto muito do contacto. Acho que um profissional como nós, não envelhece nunca mais, porque andamos aqui com a maralha, conhecemos os gostos deles, as músicas deles, percebemos as palavras que estão na moda. Nós não envelhecemos e isso para mim é uma maravilha. O poder beber dos miúdos aquilo que nos trazem de novo, todos os dias, essas coisas, para mim é uma coisa fantástica. Eu sou de facto uma apaixonada e não estando apaixonada, para mim é muito difícil. Para além das minhas aulas, para além dos meus tempos letivos, tudo o resto é tão penoso que tu não imaginas (E2.8).

O discurso anterior dispensa comentários, ele em si mesmo é uma declaração de amor à profissão docente.

O *desacordo com as políticas educativas* é uma componente muito comum em várias situações e a referência a este tema, surge, invariavelmente, num conteúdo de crítica, discordância e oposição. A dimensão política é determinante na forma como o exercício da docência se tem alterado, uma vez que são instrumentos legislativos que operam por detrás dessa mesma realidade.

O sentimento de *desencanto* com a profissão, ou com a realidade que a profissão vive atualmente, surge relacionada com as opções políticas e ideológicas, como refere E2.2, que não hesita no momento de atribuir

responsabilidades, “às medidas governativas, dos vários governos que têm por cá passado. Que têm desvalorizado a profissão, que têm, tirado a autoridade do professor, que têm tirado a autonomia das escolas”.

Apesar de tudo, há a crença que pode haver uma mudança e uma rutura com a realidade, uma meta-narrativa que inspira e que faz mover quem acredita em dias melhores e não desiste de um sonho, neste caso concreto, o sonho de ser professora,

Mas eu tirei o curso para ser professora por alguma razão, queria ser professora e quero ser professora. Sou mais teimosa do que eles! Tem sido assim, mas eu acredito sempre que amanhã é um dia melhor! Não é pelas políticas que há, mas acredito que mereço a estabilidade. Pode haver rutura de políticas, esperamos bem que sim (E2.3).

A desvalorização social da profissão culmina com muito do que aqui foi dito. Curiosamente, os participantes fazem referência aos exemplos do passado, como sejam os dos seus professores, estabelecendo um termo comparativo entre a forma como estes viviam a profissão e as condições que conhecemos e vivenciamos hoje em dia.

Quando eu comecei a dar aulas tinha outra ideia, se calhar contagiado pelos professores que eu tive, que agora passo por eles e são pessoas sãs. Eu não sei se vou ficar são, quando for reformado, nem sei se tenho direito a reforma, nem nada, mas passo por eles e tenho imenso respeito por eles (...). Mas a Escola de antigamente já não tem nada que ver com a Escola de agora. Os valores, a imagem daquele professor que era considerado pelas pessoas, a projeção social. Não estou nisto por projeção social, estou nisto por duas razões principais, porque gosto de música e porque gosto de ensinar, gosto dos miúdos, mas pronto, eu acho que estou nisto por vocação (E2.6).

Numa outra vertente, como refere o mesmo participante, essa comparação também se faz numa perspetiva de desenvolvimento profissional, que nos leva à questão do controlo sobre os processos de trabalho, ligado também à colonização do tempo por múltiplas tarefas, que colocam em causa uma dimensão intelectual da profissão.

Quando olhávamos para trás e pensamos nos nossos professores, eles viviam um pouco mais tranquilos, sem dúvida, e isso em muitos aspetos. Tinham mais qualidade de vida, mas tinham tempo para fazer pesquisa, para melhorar os seus conhecimentos, para fazer as suas leituras...

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Por tudo o que foi referido e da análise efetuada, verificamos que há várias dimensões que têm implicações emocionais na forma de viver e sentir a profissão, essas implicações, inevitavelmente, possuem um quadro de referência onde se inscreveram as expectativas dos docentes no momento em que decidiram ser professores, pelo contacto e pelas entrevistas que mantivemos, podemos dizer que muitos deles, porque nos referiram, escolheram a profissão de professor por paixão ou por vocação.

As dimensões de análise que estabelecemos nesta categoria e a forma como os participantes as referiram são as que designamos abaixo e indicamos no quadro respetivo.

- A. Descomprometimento com a profissão*
- B. Revolta*
- C. Desencanto*
- D. Desacordo com as políticas educativas*
- E. Compromisso com os alunos*
- F. Desvalorização social da profissão*

Quadro VI.7: Implicações emocionais na forma como vive a profissão

Part.	A	B	C	D	E	F
2.1	X	X			X	
2.2			X	X		
2.3				X		
2.4				X		
2.5			X		X	
2.6						X
2.7	X	X	X		X	
2.8		X	X		X	X
2.9			X		X	
2.10						X

1.6.1. Eventuais intenções de abandonar a profissão

No contexto atual, em diversas ocasiões e muitas vezes de forma mais informal, em conversas com os pares, é evidente a exteriorização da intenção de abandonar a profissão. Tendo consciência que essa é uma decisão que não se toma de ânimo leve e que a mesma se pode manifestar sob forma de desabafo. Indagámos os participantes sobre este tema. Entre os extremos, que considerámos ser o *não*, inequívoco e o *sim*, também ele contundente, há os meios-termos, sujeitos a vários matizes, como sejam as alternativas, entenda-se, em alguns casos, os meios alternativos de subsistência.

Assim, a *recusa de abandonar a profissão* tem vários argumentos, o gosto manifestado pela mesma, como é o caso de E2.1, “*Não, não deixava, gosto de ser professor*”, ou E2.3, “*não, porque eu já te disse. Só mesmo se tiver que ser. Por opção não*”, e no caso de E2.4, a experiência positiva, baseada nos vários anos e resultados obtidos,

Custa-me aceitar isso, primeiro porque gosto do que faço, depois porque tenho um historial para trás, tenho vinte anos disto e tenho bons resultados, sou bem avaliado, os alunos gostam, as coisas têm corrido bem. Deixar para trás, se eu tivesse a possibilidade, houve um ano que sai de uma particular. Dei aulas no Estado, 3 anos, depois fui para uma particular. Também por isso é que me atrasei em relação a cá fora. Depois era para ficar lá, depois veio um Diretor novo, não fiquei, quando sai o concurso tinha fechado e fiquei um ano sem dar aulas. Depois estive a fazer um estágio de Publicidade, fui trabalhar para uma agência de Publicidade. Tive a possibilidade de ficar na Publicidade, na altura, só que já tinha 6 anos de ensino, e gostava. E agora, o que é que eu faço? Depois concorri e voltei a ficar. Eu tenho este historial todo para trás, e gosto, obviamente, longe de casa, mas gosto e acho que a coisa corre bem, acho que dá frutos e bons trabalhos, os alunos gostam, aprendem.

Muitas vezes o gosto pela profissão sobrepõe-se às adversidades, pois no caso deste participante, como podemos ver, há conjunto de fatores que podemos classificar de adversos, como a seguir se transcreve,

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Obviamente, que me custa estar longe de casa, que me custa ganhar menos, quando poderia ter as mesmas funções e ganhar mais, pelo facto de ser contratado, poderia ser quadro de escola ou quadro de zona, mas deveria ganhar o mesmo que o colega que faz, exatamente, as mesmas funções que eu, ter possibilidade de progredir na carreira.

No caso de E2.7, a situação de ter optado pelo ensino e não querer sair também se coloca, “*para mim não é fácil, porque eu voltei para ela [profissão docente] de propósito*”, no entanto também anuiu que só mantém esse desejo enquanto tiver as turmas ditas normais, referindo-se ao caso de percursos alternativos de aprendizagem, com grupos de alunos que, de alguma maneira, pelas suas circunstâncias de vida, acabam por ser mais difíceis e problemáticos e, conseqüentemente, são fonte de maior desgaste profissional. “*Digo-te uma coisa, se eu tivesse o azar de dar cursos profissionais, ou PIEFs, ou Currículos, eu juro que tinha que acabar por me ir embora*”.

A ideia de abandonar a profissão se houvesse uma outra alternativa também é referida por alguns participantes, conforme podemos verificar no exemplo de E2.2 “*assim de ânimo leve não, mas se conseguisse auferir o mínimo para pagar as minhas contas, sim*”.

Num outro exemplo e com uma outra abrangência, transcrevemos o discurso de E2.5, que aborda desta forma a questão que lhe foi colocada e o problema em causa

[Tens vontade de abandonar a profissão?] “Diretamente, eu diria que sim, com muita pena minha, aliás, basta encontrarmos colegas que me precederam na profissão, com os quais tive o privilégio de trabalhar durante muitos anos, que pediram reformas antecipadas, alguns excelentes profissionais, com uma relação incrível com os miúdos, completamente empenhados, que saíram insatisfeitos por sentirem uma carga pesada em cima de si. Ainda hoje sentem mágoa da forma como foram tratados. Por outro lado eu não posso abandonar a profissão porque tenho família, tenho filhos, tenho mulher. Sim, mas como em tudo, há sempre outro lado”.

As razões e motivações para abandonar são variadas e os motivos para ficar também. Ao que parece, comum em todos os participantes é a mágoa com que abordam esta alternativa,

Neste momento, abandonaria. Não o faço neste momento porque, como te disse, tenho um filho que ainda nem a meio do curso está. Já pedi uma simulação. Saía com grande mágoa, pois gosto muito do que faço, mas se não fosse o facto de ter um filho a estudar eu já teria saído. Mas sairia porque considero que já perdi muito em termos profissionais, muito em termos salariais e muito em termos familiares. Não tenho tempo para estar com a minha família, não tenho tempo para dar um passeio, num sábado ou num domingo. Eu vou de fim-de-semana e levo trabalho atrás. Vou para qualquer sítio com a mulher e o filho e levo trabalhos para corrigir, testes, o que for. Não é possível, não me consigo libertar. Eu ando muito cansado, adormeço daqui para casa num percurso de 20 km, chego a ter que parar a meio, passei uma semana inteira a dormir entre 3 e 4 horas, às vezes menos, nesta última semana, para conseguir entregar tudo a tempo. Ando completamente arrasado (E2.9).

Muito embora esse sentimento possa ser oscilante, fica ideia que, de alguma forma todos os participantes já pensaram nessa possibilidade, como refere E2.6,

Já me passou pela cabeça sim... se queres que te diga mais, não acredito que não tenha passado pela cabeça de toda a gente. Se realmente sentem o que se está a passar. Eu pelo menos conheço várias pessoas que me têm dito. Agora a pergunta que se impunha era: Porque é que não o fizeste?

Para finalizar, há quem não equacione nada mais e demonstre mesmo *intenções claras de abandonar*, neste caso concreto, sem possibilidade de aposentação antecipada, mas que de forma decidida e sem olhar atrás afirma que deixaria e só espera uma oportunidade para fazê-lo, como refere E2.8, “*sim, claro, porque é a instabilidade de ao fim de 20 anos, eu ter pedido a rescisão. Mais instabilidade do que essa, eu acho que não pode ser expressada*”.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Desta forma, no que diz respeito à intenção de abandonar a docência, foram encontradas as dimensões de análise que a seguir indicamos, bem como o quadro que representa a sua distribuição pelos participantes.

- A. Recusa de abandonar a profissão*
- B. Abandonaria se encontrasse outra alternativa*
- C. Já pensei nessa possibilidade*
- D. Tem intenções claras de abandonar a profissão*

Quadro VI.8: Eventuais intenções de abandonar a profissão

Part.	A	B	C	D
2.1	X			
2.2		X		
2.3	X			
2.4	X			
2.5		X		
2.6			X	
2.7	X			
2.8				X
2.9		X		
2.10		X		

2. Análise dos grupos de discussão

2.1. Caracterização socioprofissional dos participantes

2.1.1. Género, Idade, tempo de serviço, vínculo laboral e grupo de recrutamento

Nesta caracterização sócio-profissional, em conformidade com o que temos vindo a fazer, iremos proceder à leitura dos diversos dados que caracterizam os docentes participantes, explicitando-os e comparando-os, conforme o quadro que se segue, por se considerarem relevantes para a análise de conteúdo subsequente.

Quadro VI.9: Caracterização socioprofissional dos participantes

Protagonista	Género	Idade	Tempo Serviço	Vínculo Laboral	Grupo de Recrutamento	
Grupo de Discussão 1	GD1.1	M	54	28	QA	Matemática/3ºCEB
	GD1.2	F	43	23	QA	1ºCEB
	GD1.3	F	45	23	QA	Matemática/2ºCEB
	GD1.4	F	43	21	QA	Ed. Especial
	GD1.5	F	48	27	QA	História/3ºCEB
	GD1.6	M	39	17	QA	Ed. Física/3ºCEB
	GD1.7	M	52	23	QA	Biologia/3ºCEB
Grupo de Discussão 2	GD2.1	F	57	24	QA	Português/2ºCEB
	GD2.2	F	43	18	QZP	Filosofia/Sec
	GD2.3	F	49	19	QZP	Inglês/2ºCEB
	GD2.4	F	46	23	QZP	Inglês/2ºCEB
	GD2.5	F	57	34	QA	Português/2ºCEB
	GD2.6	M	57	31	QA	Inglês/2ºCEB

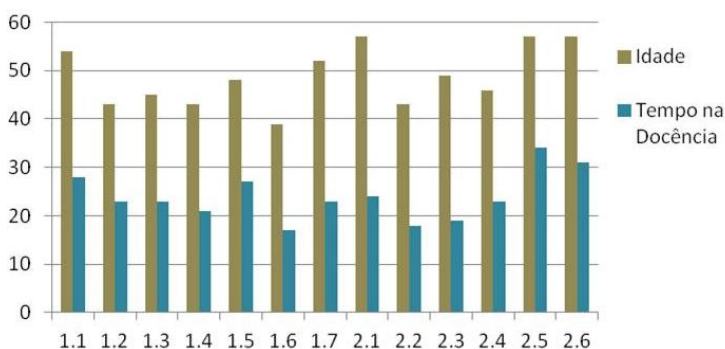
M-masculino; F-feminino; QA-Quadro de Agrupamento; QZP-Quadro de Zona Pedagógica

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

As idades dos participantes situam-se entre os 39 e os 57 anos, o tempo de serviço na docência situa-se entre os 17 anos e os 34 anos, aproximadamente.

No gráfico que se segue, podemos ver como interagem os fatores idade e tempo de serviço de cada um.

Gráfico VI.3: Idade/tempo de serviço



A relação entre as idades e os tempos de serviço apresentam alguma proporcionalidade, ao contrário de outros grupos, que analisámos neste trabalho e em que se verificou o contrário, pelo que podemos atribuir ao facto destes participantes serem mais avançados na idade, permitindo-nos fazer a leitura de um paradigma anterior de maior facilidade de acesso e progressão na carreira docente.

Quanto à situação profissional, todos fazem parte do quadro, embora, três participantes sejam de Quadro de Zona Pedagógica (QZP), que é um quadro de maior mobilidade, pois está adstrito a uma região e não a uma Escola ou Agrupamento de Escolas.

Também neste grupo, escolhido por critérios de conveniência, conforme explicámos em capítulo anterior (Capítulo IV), não houve

nenhum cuidado em especial na seriação dos participantes, apenas podemos situá-los como docentes que lecionam no intervalo em que se desenvolve a escolaridade obrigatória e com mais de dez anos de serviço na docência.

2.2. Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação

As opiniões de âmbito geral sobre os cortes orçamentais na educação, levam, num primeiro momento, à constatação do *decrécimo da qualidade*, no processo educativo, pois tem implicações diversas.

Esta política de cortes na educação tem vindo a ser implementada pelos sucessivos governos e, na minha opinião, com um objetivo muito claro, em termos da degradação da qualidade do ensino nas escolas públicas, pondo em causa a igualdade de oportunidades e sucesso para os alunos (GD 1.4).

Pela leitura e análise que fazemos, constatamos que estes cortes estão longe de ser entendidos pelos participantes como inevitabilidades, pois existem indicadores claros e objetivos de investimento no ensino privado, de acordo com recentes notícias, as quais os docentes do Ensino Público não são alheios, “*parece que o Governo vai dar uns 400 e tal milhões de euros para o ensino privado*” (GD2.5).

Uma soma que na realidade até é maior, como refere GD1.4, elaborando, inclusivamente uma leitura mais consequente quanto a este aspeto em particular,

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

o conselho de ministros aprovou cerca de 540M€, até 2020, para serem implementados nos contratos de associação⁴ das escolas do ensino particular e cooperativo, e uma das questões que são mais relevantes, a nível dessa intencionalidade política, é que esses contratos de associação vão ser realizados, esse dinheiro vai ser aplicado em zonas em que existem escolas públicas, mas que a autorização do governo vai permitir que o número de turmas de alunos a frequentar o ensino particular seja, neste momento, superior ao número de turmas que existe, na mesma zona, nas escolas públicas (...).

Estamos na presença de uma constatação real e recente, pois é uma notícia que tem menos de um mês, em relação à data em que realizámos estes grupos de discussão, e que permite aos docentes, que têm sentido todos os efeitos dos cortes em diversos âmbitos das suas vidas, quer no plano laboral, quer também no plano pessoal, emitir um juízo que vai, precisamente no sentido de uma leitura direta e inevitável que é a da *prioridade ao investimento no ensino privado*. Esta leitura não fica inócua e os factos mostram as evidências.

Na sequência dos factos apontados e realizados pela dinâmica própria dos grupos de discussão é apontado, com naturalidade, as opções de cortes orçamentais ligados àquilo que são opções que pretendem levar a *alterações estruturais de cariz ideológico*, com as necessárias conotações com políticas neoliberais e as suas consequências no plano social e educativo.

Assim a ideia de opção ideológica apresenta-se como mais uma expressão chave desta análise. GD1.5, explana essa ideia a partir da

⁴ Os contratos de associação são contratos realizados entre o Estado e estabelecimentos do ensino privado em zonas geográficas onde não existem estabelecimentos públicos de ensino.

abertura das áreas que são funções sociais do Estado aos interesses privados.

As funções sociais do Estado, a educação, a saúde, a segurança social, são muito apetecíveis, em termos de investimento privado. Se na nossa zona temos assistido ao crescimento de hospitais particulares, também na educação vamos assistir ao crescimento de colégios privados, com o objetivo de promover a diferenciação social e a construção de grupos bem definidos, em termos de hierarquia.

GD2.6 explana bem essa temática e, complementa a ideia expressa anteriormente.

Mas eu penso que aquilo que ela estava a falar ainda há bocado se prende, mais uma vez, com a opção ideológica, que é, a Escola Pública é um gueto e a escola privada passa a ser a escola das elites, como já acontece nos E.U.A. (...) penso que isso tem a ver com a tal posição ideológica, remeter a escola pública para os alunos com carências, com dificuldades, com problemas socioeconómicos e começar a apoiar o sistema privado e os colégios, porque aí estão as elites.

Interpretamos, na lógica do que os participantes disseram sobre este assunto, que se assiste a uma elitização da educação pela instrumentalização da crise económica e financeira.

Podemos assim resumir o que foi dito, relativamente a este assunto em particular, com as três tendências de resposta que a seguir se indicam.

A. Decréscimo da qualidade

B. Prioridade de investimento no ensino privado

C. Alterações estruturais de cariz ideológico

2.2.1. Alternativas de âmbito geral sugeridas

Numa análise muito geral sobre as alternativas de âmbito geral aos cortes, podemos sentir, na sequência do que também foi dito no ponto anterior, que não é uma inevitabilidade, mas que se trata de opções políticas, nessa sequência são propostas outras alternativas sobre as quais nos debruçaremos nos parágrafos seguintes.

As intervenções dos vários participantes, vão no sentido da *valorização do setor público*, pois considera-se que se tem desvalorizado o setor público mas que se tem valorizado o setor privado, conforme refere GD1.4, “*não estou a ver que se pudesse cortar, deveria haver era ainda mais investimento, porque é a formação de um país que está em causa, são os futuros adultos que nós estamos a formar nas Escolas*”.

GD2.4, concretiza esta ideia ilustrando com o exemplo do desinvestimento no ensino público e a opção pelo investimento no ensino privado, até porque só vai para o ensino privado quem quer e quem pode pagar, uma vez que o sistema de ensino público dá uma resposta generalizada por todo o território português.

Do meu ponto de vista eu penso que, e os colegas concordam comigo, em vez do Estado investir nos colégios privados devia investir no Ensino Público, porque quem vai para um colégio privado é porque pode pagar. Ponto assente. O ensino público tem que ser valorizado, a educação, a saúde, são primordiais (GD2.4).

Em virtude daquilo que tem sido objeto de corte, nomeadamente as funções sociais do Estado e os rendimentos do trabalho, é sugerida uma opção para fazer frente aos problemas orçamentais que se prende com a *taxação dos rendimentos do capital*, ou os rendimentos que não são

provenientes do trabalho. GD1.5, apresenta um discurso onde, de forma exaustiva aponta problemas e propõe um conjunto de alternativas aos referidos cortes, como podemos ver a seguir.

(...) taxar os rendimentos sobre o capital, tentar que as empresas ou tentar que a União Europeia fosse efetivamente solidária e impedisse a criação de (...) paraísos fiscais, onde as empresas que estão em Portugal e que utilizam os consumidores portugueses vão lá para fora sediar-se para não pagarem impostos, há outras maneiras, como taxar os rendimentos da bolsa (...), há determinados grupos que comprando, adquirindo ações estão isentos do pagamento de impostos. Os benefícios fiscais são escandalosos no país e é isso, não é a Educação, não é a Escola Pública. É isso que tem levado à desgraça. Os benefícios fiscais como as concessões das autoestradas, a própria Via do Infante aqui no Algarve. A questão também dos benefícios fiscais para determinadas zonas (...) onde os proprietários de um determinado grupo estão isentos do pagamento de IMI e nós, se tivermos uma casa particular temos que pagar IMI. Portanto, os caminhos existem, existe muita maneira de poupar, muita maneira de não cortar na Educação. Isto é uma opção ideológica. É uma opção de um país governado sucessivamente por partidos neoliberais.

GD2.5, considera que um compromisso, no sentido de preservar setores fundamentais como a Educação passa por um consenso social amplo entre partidos, pois o problema tem que ser estudado de forma a ser ultrapassado, trata-se da criação de pactos entre partidos.

Era sentarem-se independentemente do PC, do PSD, do PS, seja quem for, sentarem-se, porque há gente inteligente em todos os partidos. Sentarem-se a sério e estudarem o problema deste país a 20, 30, 40, 50 anos. Independentemente, uma estratégia, claro que depois cada governo aplicará as suas variantes, mas haver uma estratégia comum a todos. Enquanto isso não acontecer, um compromisso real, não saímos daqui.

Assim, temos a tendência de respostas que indicamos a seguir.

G. Valorização do setor público

H. Taxação dos rendimentos do capital

I. Criação de pactos entre partidos

2.3. Impactos na dimensão profissional

Os impactos na dimensão profissional são tremendamente visíveis, o *aumento do trabalho burocrático* é referido como um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento de uma profissionalidade crítica reflexiva, pois retira o tempo para o essencial. “*Não termos tempo para preparar devidamente as aulas*”, como refere GD1.7, pelo que a autonomia do docente naquilo que é a preparação de aulas e materiais fica colocada em causa. Neste âmbito tudo parece estar pensado ao pormenor, “*as editoras, estão-nos a fazer um favor, por um lado, a distribuir materiais que nos podem ser úteis, como por exemplo powerpoints, matérias para quadros interativos*”, como refere o mesmo participante.

O facto de as editoras, de alguma forma, se colocarem nesse papel, aparentemente facilitador, preparando os materiais de ensino, facilita a *vida* dos docentes, mas nem por isso, esse papel é valorizado positivamente, pois os docentes referem-se ao *ensino empacotado*, terminologia que acolheu o assentimento do grupo que participava na discussão e que o referiram diversas vezes, como sendo positivo para fazer face às necessidades do imediato, mas negativo, uma vez que retira do papel do docente importantes competências que têm a ver com o seu desempenho profissional e até mesmo porque promove uma padronização geral que ignora as particularidades contextuais.

(...) mas não somos nós que os pensamos, com os alunos que nós temos, com o perfil de turma ou de aluno que temos, para encaixar e adaptar a esses alunos. Fica prejudicado o professor, porque quem gosta de trabalhar desta maneira, não gosta de trabalhar em ensino empacotado, ficam prejudicados os alunos porque o professor não faz a pesquisa que deve, na minha opinião, portanto os alunos não progredem aquilo que deveriam progredir (GD1.7).

Um aspeto que foi referido em ambos os grupos, como refere E2.2, no exemplo que se segue,

tenho um Manual, rezo para que o Manual seja bom, que corresponda às expectativas dos meus alunos e basicamente, restrinjo-me muito, muito, muito àquilo que está no Manual, o que vai contra a atividade filosófica. Não há tempo para trabalho hermenêutico.

No mesmo sentido GD1.3, chama a atenção para as metas e para os programas, que cada vez são mais extensos e complexos e a dificuldade em cumprí-los.

Estes cortes têm repercussão nas aprendizagens dos alunos. Até o novo programa e as metas que criaram também conduzem a uma maior dificuldade dos alunos para a aprendizagem, até mesmo ao nível da carga horária. O colega falava ainda agora na disciplina de ciências, na minha escola há apenas dois tempos semanais para as ciências do 6º ano, onde é que fica o ensino experimental. Não há tempo, o programa é extenso e não se consegue, depois recorremos aos powerpoints, uns feitos por nós, outros pelas editoras e não há tempo para mais. Depois há o aumento do número de alunos por turma, também dificulta imenso o trabalho de todas as disciplinas. Eu quero referir-me mais às metas e aos programas que têm uma grande implicação na aprendizagem dos alunos.

Os docentes sentem-se pressionados por uma lógica centrada nos resultados e o seu trabalho sujeito a mecanismos de controlo, como os

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

exames. Sentem a *pressão dos resultados*, sendo que as disciplinas não sujeitas e exames se vão desvalorizando, em termos da importância que lhes é atribuída, perde-se o currículo enquanto todo e passa-se para uma visão segmentada do mesmo, com os custos que lhe são associados. O participante GD1.1 elabora um discurso muito interessante e completo acerca desse mesmo assunto, como se transcreve.

Nós de Matemática, precisávamos que os alunos tivessem bastante destreza que apanhavam nas Artes Visuais e na Educação Tecnológica. Tiraram isso tudo e para além disso precisávamos também da Física e da Química, principalmente a Física, onde os alunos apresentavam problemas concretos. Onde eles tinham os enunciados e tinham que formular problemas e de ler... de passar do texto para a formalização. Isso também não é feito. Então... a Física e Química diminuíram, a Educação Visual e a Educação Tecnológica, tiraram-nas, que era onde eles aprendiam a destreza. Eles não têm nada... e então chegam a nós, em Matemática e aquilo tem que ser decorado, mesmo entre olhos, como os cavalos. "Óh pá tens que decorar isto!" Óh pá, não resulta. Não resulta, não resulta. Estás a ver, está a guerra montada. Os outros colegas pensam que nós de Matemática somos privilegiados e nós também temos um programa miserável, não há interdisciplinaridade, há apenas multidisciplinaridade em que cada um olha apenas para o seu umbigozinho. A interdisciplinaridade deixou de existir e é só para o umbigo, cada um olha só para o seu umbigo e o mau estar está instalado na escola.

A descrição de GD2.2, acerca da forma como passa a encarar a lecionação é expressiva de um sentimento de castração e de clara perda de autonomia em função dos resultados, como se pode ver a seguir.

A Filosofia é essencialmente arte, e é o único momento em que eu gosto de aulas, é quando eu estou dentro de uma sala de aula, às vezes, às vezes acontece o sublime, algum momento sublime, de felicidade, de felicidade pura para mim e para eles. É a única coisa que neste momento me faz... me

move. É a minha única motivação. É este contacto de eu lhes poder transmitir, de ensinar, criar algo com eles, pois cada vez é mais formatado (...) e mais restrito, em função dos bem ditos Exames Nacionais, e eu senti isso na pele porque eu este ano tive cerca de 50 alunos, a fazer o Exame Nacional... Portanto, vários alunos por turma (...) eu tive que me direccionar para o Exame Nacional, fui ali formatadinha, e isso, claro, vai-me castrando, restringindo... não é?

A resposta às diversas demandas que os docentes estão sujeitos leva a uma rotinização da sua função descaracterizando-os enquanto profissionais autónomos e reflexivos e essa descaracterização repercute-se na qualidade do seu trabalho, como refere GD1.5.

Os professores atualmente, no século XXI, são uns operários, operários sem desprestígio para os operários, obviamente, mas o que eu queria dizer é que nós estamos condicionados a um ritmo de trabalho que passa por minutos. Trabalhamos 1100 minutos, trabalhamos na parte letiva, obviamente. Passamos um cartão todos os dias, a entrar e a sair da escola e o sistema ao darmos determinadas disciplinas, 10, 11 turmas, 13 turmas, que significa por vezes 500 alunos num ano letivo, e não estou a exagerar, os colegas de TIC, de Música, etc, passam por essa realidade, faz com que, e vai ao encontro daquilo que o GD1.7 disse, nós sejamos, cada vez mais, uns professores que repetem, em todas as turmas, a mesma coisa. O que é que eu quero dizer... os alunos que temos à frente passam a ser todos iguais, não há diferenças de turma para turma e aquelas coisas bonitas que nos obrigam a preencher como planos de turma, etc, etc, passa a ser tudo igual, porque eu não tenho tempo para refletir sobre o que vou lecionar. E então parece aquela imagem do Charlot, nos Tempos Modernos, que estamos em frente a uma linha de montagem a fazer sempre a mesma coisa. E essa mesma coisa é formatar alunos, rotinização das tarefas, das nossas e das dos alunos. E até porque interessa. A GD1.4 costuma dizer que isto é tudo intencional, que isto é tudo muito bem pensado e muito bem orquestrado. Sem dúvida, porque quanto mais alunos tivermos assim, ou seja, mais aulas

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

desinteressantes, chatas, se calhar é melhor para que os alunos não façam uma coisa que é perigosa que é pensar, refletir, criticar.

A presente descrição enquadra-se naquilo que são os processos de *proletarização* do trabalho docente, com as devidas diferenças inerentes à docência, como já referimos no Capítulo II deste mesmo trabalho.

Os aspetos referidos colocam em causa a forma como os próprios docentes valorizam o seu trabalho,

se há coisa que um professor sente e que detesta é estar numa sala de aula e sente que não está a contribuir para o sistema e sente que é um ocupador de tempos livres... isso tem grandes repercussões na motivação e no serviço que está a prestar (GD1.6).

No momento em que vivemos, à medida que a profissionalização se vai desmoronando, o contexto social complexifica-se e as problemáticas crescem, pois os alunos e as suas famílias também são vítimas deste processo de crise e, inevitavelmente, os problemas que assolam as famílias em processo acelerado de empobrecimento, passam para dentro dos muros da escola.

Na Escola caem todos os problemas da sociedade, temos que lidar com crianças que vêm de famílias desestruturadas, nós temos que fazer de Psicólogos, umas vezes de pais e cada vez temos menos tempo para isso e portanto, nessa questão orçamental e nesta atribuição de cada vez menos dinheiro à Escola Pública, isto é terrível para a Escola (GD2.6).

As respostas foram agrupadas pelas tendências que a seguir se indicam.

G. Aumento do trabalho burocrático

H. Pressão dos resultados

I. Proletarização

2.4. Impactos na dimensão pessoal

Todo o acréscimo de trabalho, com a complexidade inerente, de que falámos anteriormente, tem efeitos na dimensão pessoal, assim destacamos o *desgaste*, a que os participantes se sentem sujeitos com todas as repercussões que isso lhes traz em termos dos reflexos que assume na dimensão mais particular e pessoal das suas vidas, “*causa um desgaste bastante grande (...) chegamos a casa perfeitamente extenuados*” (GD1.7).

Eu passei o 2º período todo e, tive dois fins-de-semana disponíveis desde o início do período, de resto foi a fazer testes e a corrigir testes. Portanto, eu não tenho direito a uma vida, isto esgota, e esgota e tanto esgotou que tive que ir ao médico (GD2.2).

Um desgaste que tem implicações também na saúde.

Nesta linha de raciocínio e porque é difícil separar todas as condicionantes, porque interagem umas com as outras, GD2.2, descreve aquilo que são os seus sentimentos, mostrando essa mesma transversalidade,

Asfixiante a minha vida financeira é asfixiante, a minha vida de trabalho, porque eu entro de manhã na escola saio ao fim do dia (...), portanto todo aquele tempo que eu tinha, que nós tínhamos para dedicar à preparação de aulas, ao investimento, à leitura... deixou de haver.

As *dificuldades financeiras*, começaram a acentuar-se mais e a assumir uma importância determinante, pois condiciona aspetos da vida pessoal, como é óbvio e que tem a ver com a capacidade de resposta a necessidades básicas, mas também influi na esfera profissional, esta tem que ser vista num plano mais amplo. A título de exemplo, uma ida ao teatro, para um professor de Português, representa uma atividade de

consumo cultural, importante para a satisfação pessoal, mas esse ato em si torna-se um fator de enriquecimento para colocar ao serviço das aprendizagens dos alunos. É a partir desse pressuposto, porque foi nessa lógica que esse aspeto também foi abordado pelos docentes participantes que apresentamos esta situação.

O congelamento das carreiras, que associado ao nosso excesso de trabalho (...) reduz a nossa capacidade de reflexão, de pensar, de disponibilidade para olhar para os outros colegas de forma construtiva e pensarmos que estamos em conjunto aqui a trabalhar para um bem comum. Não... Nós estamos a fazer continhas para ver se conseguimos pagar a prestação do carro (GD1.3).

As dificuldades resultantes do esforço financeiro levam a preocupações que condicionam a disponibilidade necessária para o exercício profissional, por colocar em causa hábitos de consumo, a qualidade de vida e por colocar questões de sobrevivência, “*porque o dinheiro não dá. Não dá para a comida*” (GD2.3).

Começou-me a condicionar em inúmeras coisas, desde a ida ao teatro, desde a ida ao cinema, desde a aquisição de livros, desde a aquisição de DVD'S, portanto tudo materiais que eu considero essenciais para trabalhar dentro da sala de aula e também para abrir os meus horizontes para prestar um bom serviço educacional (GD2.2).

Por todas as razões apontadas e com as condicionantes que resultam da forma como as medidas se conjugam entre si, podemos referir o *acréscimo de instabilidade* a que os docentes e as suas famílias se encontram sujeitos.

Essa instabilidade prende-se com a crescente precarização que começa com a incerteza de ter posto de trabalho ou de poder vir a trabalhar a muitos Km de casa, que implica mudanças de domicílio.

E, portanto eu vim para o outro lado do Algarve. Implicações financeiras, são engraçadas... Num dia soube o resultado do Concurso no outro dia tinha que me apresentar na escola e trazer a minha casa. Eu sei que em duas semanas gastei cerca de 1500 e tal euros, para fazer a minha mudança e tive sorte, porque a gente tem sempre sorte, porque fiquei na casa de uma amiga em Vila Real de Santo António. Não contabilizei o dinheiro que gastei em gasolina para me deslocar todos os dias para vir para aqui para Tavira nem o dinheiro que gastei todos os fins-de-semana para ir para Lagos empacotar a minha vida. Portanto, isto tem influências brutais na vida de uma pessoa... (GD2.2).

As pessoas não têm noção da realidade, as pessoas não fazem ideia do que é pagar duas casas. Eu conheço casos de três casas. Pessoas, portanto um casal em que são ambos professores e vivem, por exemplo no norte, em que um foi colocado em Lisboa e outro por exemplo, no algarve, e que têm a casa deles e que depois estão a pagar mais duas. Quer dizer... isto é desumano. As pessoas como é que vivem e comem? E isto de comprar livros... comprar livros? (GD2.3).

As tendências de resposta encontradas nesta dimensão são as que constam em baixo.

F. Desgaste

G. Dificuldades financeiras

H. Acréscimo de instabilidade

2.5. Alteração das condições de trabalho

As condições de trabalho sofrem impactos imediatos com a aplicação das medidas. Os participantes apontam como efeito mais imediato o aumento do número de horas de trabalho.

A participante GD2.2, refere o aumento que se operou pela revisão do ECD, em que o horário no ensino secundário aumentou, “eu tinha 20

horas, passei a lecionar 22 horas”, um aumento direto do número de horas letivas.

Por outro lado, o fim das reduções letivas por antiguidade também passou a ter novas regras, e o decréscimo de horas letivas passou a significar o acréscimo correspondente de horas não letivas, sendo que muitas vezes também envolve atividades com alunos, como aulas de apoio, como refere a participante GD2.5.

De facto é uma vergonha que não haja redução a partir de certa idade, porque isto é das profissões mais desgastantes que existe. E não era pelos nossos lindos olhos que antigamente havia redução a partir dos 40. E ia havendo progressivamente, consoante íamos avançando a idade. Eu ainda apanhei 4 horas de redução, certo? Mas de que me serve?. Atualmente não me serve de nada, e não me serve de nada, porque essa redução foi substituída por outro tipo de trabalho.

O participante GD1.1, refere-se ao número de horas que se passa na Escola em múltiplas tarefas, contabilizando sempre um número de horas superior ao estipulado.

Para mim uma aula não é só dar conteúdos matemáticos, basta estar a trabalhar a educação, isso é aula, é tempo em que lidas com os alunos, tás a ver? E tu não tens vinte e duas horas no início da carreira, na escola. Tu tens... olha... vinte e duas horas mais não sei quantas...Tu tens que passar mais de quarenta horas na escola.

O trabalho não só aumenta no seu número de horas como se diversifica, pelo que a *fragmentação do trabalho* é apontado como uma das alterações nas condições de trabalho e que vai exigir um esforço adicional, como refere GD1.7.

Aumento da diversificação de tarefas, sobretudo, para os professores que estão nas franjas, com insuficiência de horário, um aumento na diversificação de alunos e de temáticas que têm que dar.

Às dificuldades sentidas acresce o *aumento do número de alunos por turma*, que dificulta o trabalho aos docentes, mas também traz piores condições de aprendizagem para os mesmos, pois, como assumem os participantes, a qualidade do trabalho diminui, tendo de se adotar estratégias de ensino mais expositivas e menos participativas.

É preciso muita atenção e muito trabalho específico. E não é a mesma coisa ter 20 alunos ou ter 30 alunos, começa logo por aí (GD2.5).

O aumento do número de alunos por turma, com turmas de 30 alunos, o que é impossível, em qualquer parte do mundo, fazer um ensino de qualidade para todos esses alunos, com um único professor (GD1.4).

As dificuldades sentidas decorrentes do aumento do número de alunos por turma são múltiplas e os exemplos assim o demonstram.

É assim, pelo número de alunos por turma ter aumentado, diminui a possibilidade de os alunos pensarem na aula. Porque é diferente ter três ou quatro grupos que estão a trabalhar num determinado tema e que vão apresentar ou teres seis ou sete ou oito grupos, que não dá para o tempo que tens. Portanto, comesças a evitar este tipo de estratégias e comesças a ser muito mais expositivo. Passas de aulas construtivas para aulas expositivas (GD1.7).

Foram assim encontradas as tendências de resposta que a seguir se indicam.

D. Aumento do número de horas de trabalho

E. Fragmentação do trabalho

F. Aumento do número de alunos por turma

2.6. Implicações emocionais na forma como vive a profissão

A *desmotivação* é um termo e um significado que inunda o discurso do professorado, essa desmotivação tem diversas causas, muitos dos quais temos vindo a abordar neste trabalho. As dificuldades surgidas repetidamente levam a que muitos dos docentes se sintam sem força anímica para continuar.

Se há funcionários públicos, que há muitos, que sempre trabalharam por uma questão mais de ética e por acreditarem no espírito de missão são os professores. E há muitos, muito mais do que aquilo que passa nos jornais. Os professores sempre estiveram na Escola porque gostavam, porque eram minimamente respeitados, muitas vezes contra o sistema. Mas, agora, qual é a motivação que um professor tem quando, por exemplo, dá Ciências duas vezes por semana, qual é a motivação de um professor de Educação Física, como eu, tem quando, nós já nos queixávamos há uns anos de que o Programa, desde 1986 é do 1º ano ao 12º ano, mas os alunos só tinham aulas a partir do 5º ano. Os primeiros quatro anos já eram cortados e agora, nem para nota conta, o Programa continua a ser igual e o tempo continua a ser reduzido (GD1.4).

Neste caso concreto a desmotivação prende-se com a desvalorização de algumas disciplinas, voltando outras ao seu estatuto de *áreas nobres*. Uma abordagem que voltou a ganhar força em Particular com o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato.

A autonomia pedagógica, um dos pilares de sustento da identidade do professorado foi praticamente aniquilada com a introdução de exames que se apresentam como forte mecanismo de controlo, numa lógica de prestação de contas, pelo que a *perda de autonomia pedagógica* é uma das consequências, como podemos inferir do discurso da participante GD1.5, pelo exemplo que transcrevemos a seguir.

Esta história da Escola nasce no Séc. XIX, a Escola assim como a conhecemos, para grande parte da população, para os filhos dos operários, marcada por tempos e marcada por disciplinas, isto é uma coisa muito antiga. Não sei se há alguma instituição que tenha durado tanto tempo. No Séc. XX houve algumas experiências para mudar um bocadinho esta maneira de ser, das 8h às 9h, Português, das 9h às 10h, Matemática, etc., etc. estas experiências, acabaram por fracassar, acabaram por não se conseguir estender, independentemente de, agora no Séc. XXI, sabemos de países, que vão entrar por outros modelos pedagógicos, como por exemplo a Finlândia. O que interessa aqui reter é que nós não só continuamos a manter a mesma velha instituição, marcada por disciplinas e por tempos, com a grande agravante, como os colegas aqui disseram, que as aulas são cada vez mais desinteressantes, as aulas parecem aquilo que nós demos há 40 anos atrás, onde não havia um único vídeo, acetatos, nunca... E eu lembro-me que quando comecei a dar aulas eu mostrava filmes ou mostrava acetados, os meus alunos diziam-me: “eh Professora tão giro!” Todos nós passámos por isso. Neste momento não há cá tempo para passar filmes.

No mesmo sentido GD2.6, avança com um exemplo semelhante,

No outro dia fui ver aquele filme sobre o Sebastião Salgado, e tinha passado fotografias daquelas aos meus alunos, mas é uma coisa que eu quase já nunca faço, porque não tenho tempo para isso. E mostrei-lhes para eles verem como era o trabalho brutal, ainda hoje, em pleno séc. XXI, em determinados sítios, imagens da Serra Pelada, mas eu quase que não consigo fazer isso, porque eu não tenho tempo para fazer isto, não tenho tempo para procurar as imagens que quero levar para uma aula, para debatermos nessa aula, porque o que eu tenho que dar é os adjetivos, as conjugações e não sei quê... Porque isso é que sai no Exame.

A autonomia também passa pela capacidade de pensar refletir e tomar decisões, neste aspeto em particular, os docentes queixam-se de cada vez menos disponibilidade e a consequência é que o seu papel acaba por se tornar obsoleto em relação às necessidades dos jovens deste tempo, que

são os alunos que entram numa Escola, muito semelhante, de acordo com as palavras da participante que citámos anteriormente, à escola do Séc. XIX.

Eu aí há tempos, num encontro, já não sei dizer onde, ouvi um dos oradores dizer que há uns anos atrás os professores eram os que traziam a novidade. Portanto o professor (...) conhecia, não é? Neste momento é o professor que não sabe mexer naquela coisa que anda assim com o dedo, não é? A era tecnológica que acontece cá fora da Escola não tem a proporção que deveria ter dentro da escola para as aprendizagens e a qualidade, cada vez mais do ensino. Não, há um desfasamento muito grande e isto (...) eu penso que é intencional. A profissão de professor, para além destes governos que têm implementado estas medidas todas, a profissão de Professor é muito perigosa, porque os professores podem pensar, se tiverem tempo, se tiverem forma de construir as suas aulas, de elaborar... (GD1.4).

A participante que referimos anteriormente defende a intencionalidade destas medidas, precisamente no sentido de tornar os cidadãos menos interventivos e instrumentalizando a profissão docente com essa orientação.

O *desencanto*, é, uma vez mais, palavra-chave com um grande valor semântico, pois caracteriza os sentimentos dominantes na classe docente.

Para mim diz-se numa simples palavra: desencanto. Estou desencantada. Fui para o ensino por paixão e essa paixão tem vindo a morrer, contrariamente à disciplina que leciono. Portanto, continuo apaixonada pela matéria que posso ensinar e que tento transmitir. Na realidade no dia-a-dia, vejo-me confrontada com tanta, lá está a burocracia, o sistema, a falta de meios, a falta de condições nas escolas... que tudo isso torna-se desmotivador (GD2.1).

Uma descrição que em si mesma resume um conjunto de sentimentos que são as vidas dos professores, vidas fragmentadas que se movem entre a paixão e desencanto.

As tendências de resposta no âmbito desta temática são as que se seguem.

G. Desmotivação

H. Perda de autonomia pedagógica

I. Desencanto

2.6.1. Eventuais intenções de abandonar a profissão

Os sentimentos quanto a esta temática são opostos, passam pela *recusa de abandonar a profissão*, pois abandonar pode significar resignação e há quem defenda que se tem que aderir a processos de luta de massas para inverter o caminho que se vem trilhando.

Não, não, abandonar a profissão, não. Não me passa pela cabeça nem me reformar nem pedir a rescisão, nem nada desse género, mas passa-me todos os dias pela cabeça, arranjar, com todos, com o coletivo, estratégias de melhorar as condições da nossa profissão. Como? Fazendo aquilo que nós com sindicato fazemos, manifestações, petições (...). Resignação não! (GD1.5).

Por outro lado há aqueles que se resignam e que *abandonariam*, se encontrassem outra alternativa, admitem abandonar a profissão, por desencanto, por não aguentarem mais a pressão ou por acharem que esta profissionalidade imposta vai, simplesmente, contra os seus princípios.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

Na realidade no dia-a-dia, vejo-me confrontada com tanta, lá está a burocracia, o sistema, a falta de meios, a falta de condições nas escolas... que tudo isso torna-se desmotivador. Portanto, eu sinto-me desencantada com o ensino e desejando bater com a porta e vir embora (GD2.1).

E há quem passe das palavras aos atos e vá mesmo ao encontro dessa saída, como é o exemplo de GD2.2

Sou uma das mais novas, que tem menos tempo de serviço, eu o ano passado aderi ao programa de rescisão de contrato, estava disponível para me ir embora, porque o meu desengano, o meu desalento é tal.

As tendências de resposta resumem-se às duas dimensões que se apresentam.

A. Recusa de abandonar a profissão

B. Abandonaria se encontrasse outra alternativa

3. Resumo das tendências de resposta das entrevistas e dos grupos de discussão agrupadas por categorias

No quadro que se segue apresentamos o resumo das tendências de resposta que obtivemos nas entrevistas e nos grupos de discussão nas categorias que encontramos.

Quadro VI.10: Resumo das tendências de resposta por categoria

Categoria/Subcategoria	Cód.	Tendências de resposta	E	GD
1. Opiniões gerais sobre os cortes orçamentais na educação	Opi	Decréscimo de qualidade	X	X
		Instabilidade	X	
		Impactos negativos	X	
		Alterações estruturais de cariz ideológico	X	X
		Prioridade de investimento no ensino privado		X

1.1. Alternativas de âmbito geral sugeridas	Alt	Não sei/Não sinto capacidade para indicar	X	
		Cortes em outras áreas sem especificar	X	
		Acabar com regalias da classe política	X	
		Valorização da Função Pública com exigência de resultados	X	
		Fim da hegemonia dos grupos de influência	X	
		Revisão de situações desvantajosas para o Estado	X	
		Valorização do setor Público		X
		Taxação dos rendimentos do capital		X
		Criação de pactos entre partidos		X
2. Impactos na dimensão profissional	Pro	Aumento do trabalho burocrático	X	X
		Maior distanciamento entre os pares	X	
		Precariedade contratual	X	
		Ataque à dignidade	X	
		Desvalorização profissional	X	
		Falta generalizada de recursos humanos	X	
		Pressão dos resultados		X
		Proletarização		X
3. Impactos na dimensão pessoal	Pes	Adiamento de projetos pessoais	X	
		Dificuldades financeiras	X	X
		Acréscimo de instabilidade	X	X
		Implicações na vida familiar	X	
		Desespero	X	
		Desgaste		X
4. Alterações nas condições de trabalho	Ctr	Aumento do nº de alunos por turma	X	X
		B. Fragmentação do trabalho	X	X
		Intensificação do trabalho	X	
		Aumento do número de horas de trabalho		X

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

5. Implicações emocionais na forma como vive a profissão	Emo	Descomprometimento com a profissão	X	
		Revolta	X	
		Desencanto	X	
		Desacordo com políticas educativas	X	
		Compromisso com os alunos	X	
		Desvalorização social da profissão	X	
		Desmotivação		X
		Perda de autonomia pedagógica		X
		Desencanto		X
6. Eventuais intenções de abandonar a profissão	Aba	Recusa de abandonar a profissão	X	X
		Abandonaria se encontrasse outra alternativa	X	X
		Já pensei nessa possibilidade	X	
		Tem intenções claras de abandonar a profissão	X	

Conclusões

Em conformidade com o desenvolvimento do processo de investigação, procuraremos sintetizar as conclusões sistematizando-as em conclusões gerais, conclusões face aos objetivos definidos, quanto aos aspetos relacionados com a revisão do ECD e quanto aos aspetos relacionados com a gestão do processo de crise económica e financeira. Para culminar, avançaremos com um conjunto de recomendações elaboradas a partir da análise efetuada e dos problemas detetados no sentido de contribuir para a (re)valorização da profissão, numa lógica de construção de uma profissionalização docente devidamente dignificada e congruente com os desafios que se lhe colocam. No final, a partir das questões que emergiram deste estudo, colocaremos um conjunto de sugestões para o desenvolvimento de futuros processos de investigação.

1. Conclusões gerais

Chegados à etapa final deste trabalho consideramos pertinente, antes de mais, explicitar as limitações que assumimos nesta investigação, situando-as naquilo que é a complexidade das posições intelectuais e ideológicas que se colocam frente aos interrogantes teóricos e metodológicos capazes de abranger os objetos com maior profundidade. Assumimos inteiramente esta limitação e colocamo-nos ao lado Mark Twain na sua célebre afirmação que *“a tinta com que se escreve a história é mero preconceito fluido”*.

A partir dos processos que analisámos, no sentido de caracterizar o contexto em que os docentes desenvolvem o seu trabalho, podemos dizer nos situamos no terreno onde se sente a pressão exercida pela hegemonia das políticas neoliberais, que se caracterizam pela *performance*, pela *prestação de contas (accountability)* e pela *competitividade*. Os seus conteúdos assentam, essencialmente, numa lógica de valorização dos resultados escolares dos alunos nos exames nacionais e relegando, para um outro plano, processos que visem a capacidade da Escola no sentido de combater a exclusão social, construir exemplos de boas práticas na inclusão, de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens e de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura por parte de todos os jovens. Muito embora esses pressupostos adornem os discursos oficiais, poderemos mesmo arriscar-nos a dizer que não passam do plano discursivo para ação, o confronto com a realidade e as condições em que os docentes exercem o seu trabalho, como temos vindo a descrever, demonstram isso mesmo.

À semelhança de estudos realizados noutros Países, designadamente no Reino Unido, também pudemos verificar que, como refere Teodoro (2010), a instalação desta nova cultura de *performatividade competitiva* está a ter óbvias consequências no professorado, incrementando o individualismo e destruindo solidariedades baseadas numa identidade profissional comum.

Foi possível verificar, ao nível dos discursos oficiais que existe uma divergência total entre as posições manifestadas pelo ME/MEC e as posições manifestadas pelo professorado e pelas suas representações sindicais, sendo estes últimos totalmente convergentes em conteúdos de oposição às posições oficiais emitidas pelo ME/MEC.

O professorado vive num paradoxo colocado pelas novas exigências de *performatividade* colocadas ao seu trabalho, sentindo que nunca trabalhou tanto para ver tão poucos resultados. A maior contradição sentida, é que esse incremento de atividades não se situa ao nível do trabalho concreto com os alunos, na procura de melhores estratégias de aprendizagem, no trabalho colaborativo, na sua formação, mas antes, em inúmeros relatórios e justificações, em reuniões, em vigilâncias e correções de exames e provas nacionais, entre outras situações, pelo que, o que se produz é o efeito de um mecanismo, em que se mostra o que se sabe que as novas entidades reguladoras querem ver, ou, por outras palavras, a sobrevivência na profissão depende mais das aparências, do que da sua verdadeira essência, em que, como refere Ball (2003: 153), “*a autenticidade é substituída inteiramente pela plasticidade*”.

Neste cenário em que se desenvolve a profissão docente, pudemos observar e descrever conquistas parcelares e transições perturbantes na profissionalidade. Esse processo tem-se consolidado na fabricação de identidades, no sentido em que a fabricação é um construto para produzir práticas de significação, como refere Foucault (1996), que consistem em novos modos de ser professor que se têm caracterizado, de acordo com Ball (2003), ao mesmo tempo, pela *resistência* e pela *capitulação*.

Os tempos que atualmente se vivem na Educação são difíceis e ambíguos, podemos dizer mesmo que são de risco para o professorado, pois aqueles que têm mais antiguidade, não se revendo com estes novos discursos e exigências, aposentam-se, na primeira oportunidade, ou contam ansiosamente os dias que lhe faltam para se aposentar. Os que se posicionam a meio de carreira procuram estratégias de sobrevivência e os mais novos,

confrontados com a dureza do acesso a um trabalho com direitos e estabilidade profissional, constroem estratégias de adaptação a percursos que se revestem de incerteza.

De uma forma generalizada os docentes vivem uma situação de insatisfação que podemos situar, num primeiro patamar, nas políticas educativas, pois não se revêm nas medidas emanadas pelos governos e, num segundo momento, pelos constrangimentos do quotidiano. Hoje, em pleno cenário de crise com efeitos muito concretos num empobrecimento generalizado, os docentes vêm-se confrontados com esses efeitos na sua vida pessoal pois também estão sujeitos a essas medidas, com um incremento de trabalho e menos recursos para fazer frente e dar resposta aos seus alunos cada vez com problemáticas mais complexas decorrentes das situações sociais que vivem, ainda com a agravante que sentem recair sobre si mesmos as eventualidades do insucesso do sistema educativo.

2. Conclusões face aos objetivos

Consideramos que os objetivos que definimos para este trabalho de investigação foram, na generalidade, atingidos. A sistematização da informação recolhida a partir dos dados empíricos será apresentada em dois níveis, quanto aos aspetos do ECD e quanto aos aspetos do processo de gestão da crise económica e financeira.

- **Aspetos do Estatuto da Carreira Docente**

Constata-se que, pelo conteúdo das entrevistas, os docentes conhecem bem os aspetos gerais relacionados com o ECD. O

menor conhecimento revelado por alguns, relaciona-se com a sua condição de docentes contratados, pelo que ainda não se encontram sujeitos a mecanismos de progressão, no entanto, ainda assim, consideramos que têm um conhecimento geral acerca dos processos, muito embora não conheçam alguns detalhes.

De uma forma geral todos os participantes reconhecem que a carreira melhorou pelo facto de voltar a ser horizontal, à exceção da ex-Ministra, pois é uma acérrima defensora da carreira hierarquizada. Sindicatos e docentes são unânimes em reconhecer problemas que têm que ver com (i) a duração, por ser demasiado longa; (ii) pela complexidade e burocratização dos processos de avaliação e as quotas, relacionadas com a mesma; (iii) as dificuldades de progressão, pelo sistema ser, em si, complicado, com escalões em que existem vagas e, portanto, com condicionalismos, mas também pelos congelamentos, que abrange os vencimentos e o tempo de serviço, determinados por medidas governativas que se prendem com questões orçamentais.

Em relação à carreira com categorias hierárquicas, os movimentos sociais desencadeados e descritos no Capítulo III deste trabalho demonstram o desacordo com uma carreira desta natureza, que foi rejeitada desde sempre por todos, deixando a ex-Ministra e o Governo perfeitamente isolados quanto a este aspeto. Os docentes rejeitam liminarmente o sistema de categorias, o *slogan* que muitas vezes referiram e que se ouvia nas manifestações, “*todos somos professores*”, fala por si mesmo. O tempo que este modelo de carreira durou, criou problemas de várias ordens e sentiu-se sobretudo no incremento de uma relação de competição entre pares que era contraproducente para o trabalho cooperativo, criando sentimentos de injustiça. Podemos afirmar que por razões pragmáticas de funcionamento da Escola e por razões culturais da profissão

docente, a introdução de hierarquias no corpo docente é totalmente desaconselhado.

De uma forma geral, os docentes sentem-se insatisfeitos com os aspetos relacionados com a sua carreira, no entanto consideraram que havia aspetos a valorizar, são eles o facto de (i) voltar a ser teoricamente possível chegar ao topo de carreira; (ii) o processo de avaliação, embora não seja o ideal, é menos *pesado*; (iii) o fim das categorias, que hierarquizavam a carreira e (iv) o início da carreira fazer-se, agora, a partir de um índice remuneratório superior. Os aspetos que menos valorizam, que são a expressão da sua insatisfação, são referidos em maior número, designadamente, (i) a existência de quotas na avaliação; (ii) as vagas para ascender aos 5º e 7º escalões; (iii) os horários e as condições de trabalho, que trazem um acréscimo de trabalho e em piores condições; (iv) a duração da carreira, que aumentou consideravelmente; (v) a remuneração ser desadequada relativamente à função; (vi) o processo de avaliação e (vii) o incremento da componente burocrática no trabalho docente.

O discurso sindical é coincidente com o dos docentes, pois consideram que existe um sentimento geral de insatisfação, embora se possa revelar alguma satisfação por conquistas recentes, que se prendem com o facto de se abolir com a hierarquização da carreira, mas considerando uma degradação geral nas condições de trabalho e na vertente burocrática do trabalho docente e dos processos de avaliação em curso.

Aquilo que era um pressuposto da justificação de alteração ao ECD, no plano normativo, que se orientava para promover o trabalho cooperativo entre pares, revelou-se perfeitamente oposto. Foi visível e considerado pelos docentes em estudo que os aspetos relacionais e cooperativos foram degradados, segundo os docentes e

os sindicalistas, a causa dessa degradação deveu-se fundamentalmente, (i) à hierarquização das relações, por via da hierarquização da carreira; (ii) pelos processos de avaliação do desempenho, numa vertente que desvalorizava por completo a componente formativa da avaliação; (iii) o défice democrático, levado a cabo pelo sentimento de pontuação das relações de subordinação hierárquica que se acentuaram e, por último, (iv) a competição, pelo clima que se veio instalar. As organizações sindicais assentem os argumentos do professorado e reforçam-nos no mesmo sentido. Por curioso que pareça a ex-Ministra da educação afirma que a hierarquização da carreira em nada afeta as relações de trabalho entre os docentes. Mais um dos exemplos que caracterizaram o antagonismo dos discursos, parecendo muitas vezes que olhavam para realidades distintas, quando se tratava de uma e da mesma realidade.

As condições que favorecem o desenvolvimento profissional docente são múltiplas e complexas, pelo que só podem ser compreendidas de forma articulada. Os docentes demonstraram nas suas narrativas que as condições para se desenvolverem foram alteradas e prejudicadas, de uma forma geral e as atribuições são de variada ordem, enunciamos aquelas que nos foram indicadas, (i) a precariedade, pois a mesma implica que a pessoa se centre mais nas suas necessidades permentes do que no seu desenvolvimento como profissional; (ii) a quebra de solidariedade entre pares, que vai ao encontro da falta de condições para desenvolver um trabalho cooperativo, como já foi mencionado; (iii) o processo de avaliação do desempenho, que está desprovido da sua componente formativa, pois potencia as relações de competição, segundo os participantes; (iv) a fadiga e o desgaste, a exaustão passou a ser um ente próximo dos docentes, resultante da alteração das condições de trabalho e da intensificação do mesmo; (v) a falta generalizada

de recursos, desde o papel e as fotocópias tudo passou a ser racionado nas escolas ao ponto de colocar em causa a qualidade do trabalho docente, por fim; (v) uma oferta formativa pobre, a profissão docente sempre se caracterizou por profissionais, que por necessidade de desenvolver competências procurou a formação, que praticamente desapareceu na sua vertente gratuita e proporcionada pelo ME/MEC, passando a aumentar a oferta formativa paga e disponibilizada pela iniciativa privada.

Os sindicatos têm em conta todas as dificuldades apresentadas e colocam-se com propostas no sentido de potenciar esse desenvolvimento profissional que passam pela criação de condições que vão no sentido de (i) fomentar o trabalho cooperativo entre docentes (FNE); (ii) adequação dos horários e condições de trabalho nas escolas (FENPROF); (iii) avaliação docente com uma vertente formativa (FENPROF); (iv) incremento de uma componente externa na avaliação (FNE), (v) valorização dos acréscimos de formação (FNE); (vi) oferta formativa em qualidade e em quantidade proporcionada pelo ME (FNE/FENPROF) e, por último, (vii) valorização do papel social do professorado (FENPROF).

As razões de fundo para a alteração do ECD parecem claras para a maioria dos docentes e para as organizações sindicais, que referem razões de índole económica, nomeadamente numa vertente de poupança. No entanto há docentes que assumem desconhecer as verdadeiras razões e também é apontada como razão a de disciplinar a classe, motivo que possivelmente se prende com os preconceitos que a FNE refere de fatores pessoais, que se prendem com a afetividade dos governantes em relação aos professores, referindo a *abstinência* ou a *pouca preocupação* com os alunos. Fica, no entanto, a constatação, mais ou menos generalizada, da redução

dos custos com a educação, que a própria ex-Ministra não nega, escudando-se num estudo realizado sobre a carreira docente, justificando a hierarquização como mecanismo para introduzir mais exigência à profissão, mas admitindo sempre que as razões orçamentais não podiam ser excluídas.

A passagem de uma carreira vertical para uma carreira horizontal, foi o grande recuo verificado em relação às intenções do ME. Segundo a análise que fazemos, tendo como referência o clima de contestação continuada que foi vivido. A mesma só foi possível, por um lado pela forte adesão da classe aos processos de luta em curso, liderados pelos sindicatos do setor e, por outro lado, por uma alteração da situação política, que foi a mudança de governo após eleições, que passou a ter uma maioria relativa e, portanto, foi *obrigado* a negociar e a chegar a consensos com outras forças políticas e parceiros sociais. Embora as opiniões se dividam, temos que sublinhar a forte simbiose entre o professorado e os sindicatos, acreditando que a forte mobilização foi conseguida a partir de tomadas de decisão que partiram de processos muito participados e a partir dos locais de trabalho, portanto, da Escola.

- **Gestão do processo de crise económica e financeira**

Os cortes sucessivos no orçamento para a educação que se vêm operando ao longo de 3 legislaturas, com maior incidência a partir do ano de 2007, repercutem-se em vários aspetos na escola, nos alunos e na profissão docente. Estes cortes são vistos pelo professorado como fator limitador do seu papel e trazem um decréscimo de qualidade generalizado no processo educativo, provocam instabilidade e, de uma forma geral, os seus impactos são negativos, acreditando-se que na sua génese estão mudanças intencionais de cariz ideológico no quadro das políticas neoliberais,

que pretendem alterar as estruturas e as relações sociais. De uma forma geral reside a crença que se trata de opções políticas e ideológicas, pois a prioridade de investimento no ensino privado, como tem vindo a acontecer, demonstram essa opção.

As alternativas sugeridas pelos docentes para fazer face às opções vigentes são direcionadas para outras áreas e com outras orientações. Desta forma consideram que o setor público e, designadamente, aqueles que representam setores fundamentais das funções sociais do Estado, como sejam a *Educação*, a *Saúde* e a *Segurança Social*, não devem ser objeto de cortes, pois são áreas fundamentais para desenvolvimento do País. São avançadas como alternativas aos cortes na educação a revisão de situações desvantajosas para o Estado, designadamente os contratos de parceria de gestão público-privada, o fim das regalias para a classe política, como subvenções vitalícias e outras mordomias, a taxaço dos rendimentos provenientes do capital, pois a tendência tem sido a taxaço e os cortes sobre os rendimentos do trabalho, designadamente os vencimentos. São também feitas recomendações no sentido de terminar com a hegemonia de grupos de influência, como o grupo *Bilderberg* ou a *Maçonaria*, por se considerar que são forças mais ou menos ocultas que influenciam os poderes políticos, levando-os a decidir no sentido de interesses muito particulares e, por fim, a criação de pactos entre partidos políticos, no sentido de garantir a proteção de setores fundamentais, seja qual for a orientação política e ideológica do governo.

A dimensão profissional, segundo os participantes e de acordo com a análise decorrente da situação social e política, sofreu várias alterações, das quais se destacam um incremento do trabalho burocrático, um maior distanciamento entre os pares, o aumento das situações de precariedade contratual, aumentando a incerteza e

a insegurança quanto ao emprego. Os docentes participantes também reportam uma forte sensação de ataque à sua dignidade acompanhada da desvalorização profissional e do seu papel. A falta generalizada de recursos, designadamente de recursos humanos, nomeadamente de docentes mas também de pessoal não docente, essencial no apoio à função docente, dificulta o seu trabalho, enquanto que paradoxalmente aumenta a pressão dos resultados, levando a um processo de desconstrução da profissionalização que conduz à proletarização da profissão docente.

As consequências na vida pessoal dos docentes são tremendas e refletem-se no adiamento de projetos pessoais, nas conseqüentes e inevitáveis dificuldades financeiras, provocadas por cortes de rendimento e com reflexo em várias áreas com implicações fortes e dramáticas na vida familiar, que são fundamentadas por narrativas de desgaste generalizado e, em alguns casos extremos, por desespero.

As alterações nas condições de trabalho são pontuadas por medidas muito específicas mas de forte impacto, passa pelo aumento do número de horas de trabalho, pela intensificação e fragmentação do mesmo e um aumento do número de alunos por turma que, segundo os participantes, leva a uma situação com implicações muito negativas para a aprendizagem dos alunos.

As implicações emocionais na forma como é vivida e sentida a profissão são expressas por sentimentos como o desencanto, a desmotivação e a revolta. Estes sentimentos decorrem de um profundo desacordo com as políticas educativas que, segundo os participantes têm originado um processo de erosão do estatuto social da profissão. Essa constatação prende-se em grande parte com a perda de uma característica fundamental da profissão

docente e das chamadas profissões liberais, trata-se da perda de autonomia pedagógica, que por um lado vem das inúmeras demandas que recaem em cima da profissão e, por outro lado dos mecanismos de controlo subjacentes ao exercício da profissão, os mesmos levam a um descomprometimento profissional, só amenizado pelo forte apelo de um compromisso que ainda é priorizado, as aprendizagens dos seus alunos.

O desgaste, a decepção, o desencanto e a insatisfação a vários níveis que fomos descrevendo e interpretando ao longo deste estudo deixam antever algumas intenções, no que diz respeito ao abandono da profissão. As ilações que podemos tirar daqui é que não se pode fazer uma leitura linear entre a insatisfação e as intenções de abandono da profissão, pois pudemos verificar que há docentes que, apesar de tudo, se querem manter na profissão, não querem desistir, por ser a profissão que gostam e que escolheram, há quem também não desista e afirme que a luta é o caminho para a construção do futuro. Se há quem pense na possibilidade de abandonar, também há quem pense na possibilidade de continuar e de resistir.

3. Recomendações

As experiências têm demonstrado o falhanço das estratégias de mudanças por imposições *top down*, pois as mesmas não são negociadas, nem acolhem os contributos daqueles que são agentes fulcrais para os referidos processos, neste caso o professorado. Assim ficou demonstrado no processo de revisão do ECD, que descrevemos neste trabalho, em que processos coletivos de resistência foram determinantes para a rejeição de modelos

impostos que nunca chegaram a funcionar na sua plenitude. Consideramos imprescindível o papel do professorado para a implementação das mudanças, sendo que o referido processo deverá ser sempre mediado por processos negociais que visem estabelecer compromissos sérios e que tenham em conta as particularidades desta classe profissional.

Nesse sentido fazemos um conjunto de recomendações, a partir dos problemas que detetámos com este estudo exploratório, no sentido de contribuir para a valorização do papel social do professorado, pois consideramos fundamental que estes se possam (re)colocar como peças fundamentais do processo educativo.

Consideramos que a necessidade de aligeirar os procedimentos de cariz mais burocratizado que têm que ver com a avaliação do desempenho. Na medida do possível, deveriam ser eliminadas as barreiras administrativas, como sejam os processos que implicam vagas para aceder a determinados escalões na carreira e quotas para atribuição das menções mais elevadas, no sentido de promover mecanismo de valorização e motivação profissional.

A sensação de perda de controlo sobre as tarefas é acompanhada, naturalmente, de uma redução da perda de sentido de responsabilidade direta sobre a mesma, a qual *relaxa*, por sua vez, a autoexigência moral. Esse sentimento negativo, que se situa num nível inconsciente, pode estar, junto com outros fatores, na base de uma rotinização do trabalho com os alunos, numa escassa participação nos órgãos de gestão e na adesão a posições contrárias ao desenvolvimento profissional e à inovação do processo educativo, pois desta intensificação resulta uma pontuação dos mecanismos de controlo do trabalho docente em função de

resultados e uma (re)configuração da função docente com princípios neofordistas, em termos do controlo dos meios de produção e exigência dos resultados, naquilo que é a relação entre eficiência e eficácia.

Consideramos a necessidade de uma profunda reflexão e discussão social sobre a essência do trabalho docente e do perfil profissional congruente com as exigências e os desafios atuais da sociedade, estabelecendo para isso padrões e exigências que vão ao encontro das expectativas de desenvolvimento profissional docente. Consideramos que a criação de situações favoráveis para o desenvolvimento profissional deverá ter em linha de conta um conjunto de premissas como a seguir se indicam:

- Criar situações de maior estabilidade laboral;
- Proporcionar condições para que os docentes desenvolvam, efetivamente, relações de trabalho cooperativas com os seus pares;
- Desenvolver um processo de avaliação de desempenho que tenha uma componente de âmbito mais formativa;
- Trabalhar com os parceiros sociais (sindicatos) sobre melhoria das condições de trabalho, no sentido de minimizar o desgaste e a fadiga. Temos assistido a verdadeiros *monólogos* e tem que passar a existir um efetivo *diálogo*;
- Criar condições para proporcionar ofertas formativas relevantes e que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes.

O poder e o prestígio de uma classe profissional está relacionada com o controlo dos processos de trabalho e com os seus resultados, em concordância com Enguita (1991). Pode-se constatar que o professorado, de uma forma geral, realça essa falta de prestígio e reconhecimento social, que podemos ligar àquilo que é a perda de controlo sobre os processos e resultados do seu trabalho, a que presentemente assistimos, uma vez que as imposições e constantes demandas por parte do MEC assim o condicionam.

Os docentes precisam de sentir que o seu trabalho se reflete numa objetiva conquista de autonomia e construção de valores cidadania dos seus alunos. O que se constata atualmente é que o seu trabalho consiste num processo de treino e adestramento, altamente condicionado e controlado, para dar resposta a processos de normatização burocráticos, como sejam os resultados dos exames e posterior ligação a uma avaliação profissional.

Nesta linha de pensamento, o grande desafio que se coloca ao professorado no sentido de assumir a sua profissionalidade é de criar condições de unidade e resistência, com reivindicações fortes que lhes permitam fazer face às pressões colocadas pelos mecanismos manipuladores do poder. A esse respeito, assinalamos a importância de uma gestão coletiva do trabalho docente.

Por aquilo que foram os resultados que o nosso estudo foi produzindo, consideramos que há uma real necessidade de intervir com os docentes que já têm alguma antiguidade e com uma idade mais avançada, nomeadamente superior a 50 anos, pois há fortes sinais de desgaste e de desânimo. Consideramos que esses docentes devem ser protegidos no âmbito de medidas de proteção ao desgaste e, ao mesmo tempo, devem ser valorizados no sentido de

aproveitar a sua experiência e cultura profissional junto dos colegas menos experientes.

As medidas recentemente postas em prática, unilateralmente, pelo Governo, como sejam o aumento do número de alunos por turma, a reorganização curricular e a reorganização da rede escolar, trouxeram um agravamento às condições de trabalho e um decréscimo de qualidade acentuado à intervenção do professorado, pelo que consideramos que as mesmas devem ser alvo de uma discussão e reflexão alargadas a vários setores das comunidades educativas, no sentido de as (re)equacionar.

4. Caminhos para futuras investigações

Os resultados que esta investigação produziu levam-nos a novas questões que, no nosso entender, podem levar a novos processos de pesquisa. Assim consideramos relevante a exploração de temáticas que podem trazer contributos importantes para conhecer de forma mais aprofundada os meandros em que os docentes desenvolvem o seu trabalho e as suas necessidades e dificuldades.

A valorização social e profissional do professorado, poderá constituir uma temática interessante no sentido de encontrar as causas e os caminhos deste importante fator com implicações na satisfação do professorado.

O *desenvolvimento profissional*, é outra das áreas temáticas que justificam um interesse acrescido, pois as mudanças de paradigma na educação levam a que se (re)equacione as necessidades dos docentes neste âmbito e os caminhos a explorar.

A *precariedade* é hoje um problema que assola todos os docentes, independentemente da natureza do seu vínculo, tem efeitos em

vários planos e amputa a disponibilidade para a exigente tarefa de ensinar. Neste âmbito, poderia ser interessante conhecer a forma como os vários quadrantes políticos com assento parlamentar tratam esta situação e quais as suas propostas, no sentido de eliminar ou reduzir os fatores da precariedade na profissão docente.

São apenas algumas sugestões que consideramos de interesse, podendo, no entanto, existir outras que se tornem pertinentes e possam emergir, tal como este estudo emergiu, a partir da análise social.

Referências Bibliográficas

A

ALONSO, L. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In DELGADO, J. y GUTIERREZ, J. (Coords.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.225-240.

ALVES, A. (2009). Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n 36, dez. 25-37.

APPLE, M. & KENNETH, T. (1991). Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre. n.4. 62-73.

APPLE, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre. Artmed.

ARCE, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril, 251-283.

B

BAKHTIN, M. (1995) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec.

BALL, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

BASSO, I. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES [online]*. 1998, v. 19, n. 44. 19-32.

BEIJAARD, D. et al. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and teacher education*, 20. 107-128.

BENAVENTE, A. et al. (2015). Crise austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em educação – IIª série, Número 3*. 49-62.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BÓIA, J. (2003). *Educação e sociedade. Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

BORGES, K. (2010). Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. *Inter-Ação*. Goiânia. V 35, n1. Jan/jun. 81-89.

BRAVERMAN, H. (1980). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.

C

CAMPOS, M. (2002). Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? In AMOROZO, M. et al. (Orgs). *Métodos e análise de dados em etnologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*. Rio Claro. Unesp/CNPq (47-92).

CANALES, M. & PEINADO, A. (1995): Grupos de discusión. In DELGADO, J. & GUTTIERREZ, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis (287-316).

CARIA, T. (2000). *A cultura profissional dos professores - o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990*. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian de Cultura, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

CASTEL, R (1998). *As metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro. Vozes.

CASTELLS, M. (2008). *O poder da identidade* (6ª Ed.). São paulo. Paz e Terra.

CAVACO, M. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A.(Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora (155-191).

CHARLOT, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. 11(31), 7-18.

CNE (2010). *Parecer sobre reorganização curricular do ensino básico*.

COLÁS B. (1992). La Metodologia cualitativa. In Colás, B. & L. Buendia L.. *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.

CORONEL, J. (2003). Formación y desarrollo profesional. In MORENO, M. *Proyeto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Guia II. Coordinación de la Formación*. Córdoba: Unidad para la calidad de las Universidades Andaluzas.

COSTA, M. (1995). Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre. Sulina.

CÔTÉ, J. (2006). Identity studies: how close are we the developing a social science of the field. *Identity*. 6: 1. 3-25.

D

DALTON, M. (1996). O currículo de Hollywood: Quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.21, n.1, 97-122.

DAY, C. et al. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*. 32: 4. 601-616.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre. Artmed.

DUBAR, C. (1991). *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.

E

ENQUITA, M. (1991). *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação. Porto Alegre. Pannonica, n.4, 41-61.

ESTEVE, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, A.(org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora (93-124).

ESTEVE, J. (1994). *El mal-estar docente*. Paidós: Barcelona.

ESTEVE, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, E. & TEODORO, A. (2008). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. *Espaço do Currículo*, V.1, n.1, Março-Setembro. 130-165.

ESTRELA, M. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em educação*. IIª Série, Número 2. 5-30.

F

FANFANI, E. (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO. (19-69).

FERNANDES, F. (1987). A formação política e o trabalho do professor. In: Catani, D. et al. (org). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo. Brasiliense (13-37).

FERREIRA, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In SILVA, A. & PINTO, J. (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento (165-196).

FLORES, M. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, v.38, nº1-Jan-Abr. 138-146.

FOUCAULT, M. (1996). *Vigiar e Punir*. Petrópolis. Editora Vozes.

G

GADOTTI, M. (1983). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Autores Associados.

GADOTTI, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Em Perspectiva*, 14 (2), 3-11.

GARCIA, M. et al. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e pesquisa*. V. 31, n.1, Jan-Abr. 45-56.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

GLAUSER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GISI, M. & EYNG, A (2008). As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 31, Setembro de 2008. 113-126.

GONDIM, S. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(24), 149-161.

GOODSON, I. (2010). A representação dos docents: trazer de volta os professores. In GOODSON, I. *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto: Proto Editora (63-78).

GOMEZ, G. et al. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

GONÇALVES, J. (2000). *Ser professora do 1º ciclo – uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

GONÇALVES, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1985). *Effective evaluation*. New York: Jasley-Bass Publishers.

GUIDDENS, A. (2004). *Sociologia* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

H

HALL, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10 Ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HARGREAVES, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

HARGREAVES, A. & GOODSON, I. (1996). Teachers professional lives: aspirations and actualities. In: HARGREAVES, A. & GOODSON, I. *Teachers professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press (1-27).

HELLER, A. (1992). *O cotidiano e a história*. São Paulo. Paz e Terra.

HERDEIRO, R. & SILVA, A. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Facultad de Ciências da Educación. 2717-2728.

HYPOLITO, A. (1999). Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I. (org.). *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP. Papirus. (81-100).

HYPOLITO, A. (2003). Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuição para a constituição de um campo de estudo. *Educação em revista, Belo Horizonte*, n. 37. 123-138.

HYPOLITO, A.(1997). *Trabalho docente: classe social e relações de gênero*. Campinas. Papirus.

HYPOLITO, A. et al. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, Jul/Dez. 100-112.

HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (31-62).

HUSSERL, E. (1982). *La Idea de la fenomenología*. Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.

HUTMACHER, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Qixote, Instituto de Inovação Educacional (47-74).

I

IBÁÑEZ, J. (1992). *El debate metodológico*. In V.A., *Las ciencias sociales en España*. Madrid. UCM.

IMBERNÓN, F. (1999). *Conceptualización de la formación y el desarrollo profesional del professorado*. In FERRES, V. & IMBERNÓN, F. (eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis.

J

JAÉN, M. (1991). *Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da proletarização do trabalho docente*. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 74-89.

L

LAWN, M. (2001). *Os professores e a fabricação de identidades*. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, jul/dez. 117-130.

LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, A. (2008). *Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil*. In: LUCENA, C. (org). *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP. Editora Alínea. 138-156.

LIMA, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação Sociedade e Culturas*. Porto. N.13, 59-103.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1980). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA. Sage Publications, Inc.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. E.P.U.

LUDKE, M & BOING L. (2007). O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Revista Educação e Sociedade*. v.28, n 100. Campinas, SP, out. 1-10.

M

MACHADO, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In LEITE, C. & LOPES, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA (213-231).

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.

MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, nº2, 531-593.

MARX, K. (2001). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo. Martin Claret.

MARX. K. (1998). *O Capital. Livro 1, Vol. 1*. São Paulo. Nova Cultural.

MASCARENHAS, A. (2002). O trabalhador e a identidade política da classe trabalhadora. Goiânia: Alternativa.

MATURANA, H. (2004). *Del ser al hacer. Las origenes de la biologia del conocer*. Santiago: J. C: Sáez.

MATURANA, H. (2008). <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>, pesquisa efectuada em 25/09/08.

MCLELLAN, D. (1990). *Karl Marx: vida e pensamento*. Petrópolis: Vozes.

MERCER, K. (1990). Welcome to the jungle. In Rutherford, J. (org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart (63-78).

MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London: sage Publications.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

MORIN, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

N

NETO, A. (1998). *Resolução de problemas de física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, A. (2002). O espaço público da educação: imagens narrativas e dilemas. In NÓVOA, A. *Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (237-263).

O

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (2014). *O estado da educação num estado intervencionado – Portugal 2014*.

OLIVEIRA, D. (2002) Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. & ROSAR, M. *Política e Gestão da educação*. Belo Horizonte. Autêntica (125-143).

OLIVEIRA, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: flexibilização e precarização. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v.25, n.89, set/dez. 1127-1144.

OZGA, J. & LAWN, M. (1991) Processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre. n.4. 140-157.

P

PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto. Porto Editora.

PERRENOUD, P (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

PESSANHA, E. (1994). *Ascensão e queda do professor*. São Paulo. Cortez.

POULANTZAS, N (1978). As classes sociais e a sua reprodução ampliada. In: PESSANHA, E. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar (13-38).

PUCCI, B. et al. (1991). O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre. n. 4. 91-108.

Q

QUIVY, R. et al. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

R

RAMALHO, B. et al (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre. Sulina.

RICOEUR, P. (2009) *Na escola da fenomenologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

RODRIGUES, J. (2013). Novas perspectivas sobre as identidades de classe. *Forum Sociológico*, 23/2013, 41-49.

ROSA, M. (2005). *Representações dos professores de educação física na inclusão de alunos com NEE*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

ROSA, M. (2008). *A Profissão docente em contextos de diversidade: Um estudo em torno da vida adulta e do cuidado de si*. Dissertação de Máster. Huelva: Universidad de Huelva.

ROSA, M. (2011). “Mega-agrupamentos”. A avaliação que o governo não fez (nem quer fazer). *Intervir*, Abr/Mai 2011, VI, nº 28. 20-23.

ROSA, M. (2015). Ser Professor: Inquietações e desafios. *A página da educação online*. [http://www.apagina.pt /?aba=6&cat=502&doc=15115&mid=1](http://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=15115&mid=1). Acesso em 05 de outubro de 2015.

ROSA, M. & OREY, D. (2012). o campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. *Educ Pesqui*. São Paulo, v38, n04. Out/dez. 865-879.

S

SÁ-CHAVES, I. (2001). Informação, formação e globalização: Novos ou velhos paradigmas. In ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

SANTANA, M. (2003). *Fundamentos Conceptuales de la formación docente*. Universidad de Huelva. Huelva.

SANTOS, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo. Boitempo.

SANTOS, B. (2011). *Portugal – Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra. Almedina.

SANTOS, B. (2014), “Reinventar las izquierdas?” in CORAGGIO, J. & LAVILLE, J. (orgs.) *Reinventar la izquierda en el siglo XXI: Hacia un diálogo Norte-Sur*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), 157-179.

Situação Profissional do Professorado em Portugal
Análise às transições mais recentes
(2007-2015)

- SAVAGE, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham. Open University Press.
- SAVIANI, D. (2000). *Pedagogia histórico-critica*. Campinas, SP. Autores Associados.
- SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid. Ed. La Muralla.
- SIKES, P. et al. (1985). *Teacher careers crises and continuities*. London: The Falmer Press.
- SILVA, H. (2006). *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- SOCKETT, H. (1985). Towards a Professional Code in Teaching. In GORDON, P. (ed). *Is Teaching a Profession?* London. Institute of Education, University of London. (27-43).
- SOUSA, A. (2008). A expressão da diferença nas tensões da identidade. *Revista Fórum identidades*, Ano 2, Volume 4, julho-dezembro. 91-101.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- STOLEROFF, A. (2007) 'The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions. *Transfer* , 13 (4), 631-652.
- STOLEROFF, A. & PEREIRA, I. (2008). The Reform of Management and Careers in the Portuguese Public Educational System: responses of teachers and their unions, *First Forum of Sociology, ISA Research Committee on Sociology of Education*, Barcelona, 1-31.

STOLEROFF, A. & PEREIRA, I. (2009). A reforma da carreira docente e conflitualidade profissional: análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. *Contextos educativos nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: ISCTE.

STOLEROFF, A. (2011). Em busca de um modelo de identidade profissional que explica a predisposição para a ação coletiva profissional: o caso dos professores, comunicação ao Iº ENCONTRO INTERNACIONAL, Secção Trabalho, Organizações e Profissões, Associação portuguesa de Sociologia (APS), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 7 e 8 de Julho de 2011.

T

TARDIF, M. et al. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica. nº4, 215-233.

TARDIF, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro. Vozes.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações*. Rio de Janeiro. Vozes.

TEODORO, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas.

TOURRAINE, A. (2010). *Après la crise*. Paris. Seuil.

TORRECILLA, F. et al (2006). *Evaluación desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile. Unesco.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TUMOLO, P. & FONTANA, K. (2008). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*. 29 n.102 Campinas jan./abr. 1-11.

V

VAN DIJK, T. (1989). *Discurso e poder*. São Paulo. Contexto.

W

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación Educativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

X

XAVIER, L. (2014). A construção social e histórica da profissão docente, uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, nº59, outubro-dezembro. 827-847.

Y

YIN, R. (2005). *Case study research: Design and methods*. California. Beverly Hills: Sage.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro.

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril.

Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro.

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

