



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Políticas educativas e construção de uma nova profissionalidade docente: avanços e recuos no desenvolvimento profissional

Mónica Cristina Cerqueira Ramôa

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3.º Ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, junho de 2017

Dedicatória

Esta tese é dedicada a todos os professores que com a sua ação e reflexão procuram contribuir para a construção de um país melhor. São verdadeiros construtores de futuros, com a certeza que têm de que, também pelo conhecimento, é possível mudar o mundo e torná-lo num lugar mais tolerante, justo, democrático e fraterno, onde o desenvolvimento esteja, efetivamente, ao serviço de todos.

Resumo

A realidade das escolas públicas portuguesas tem sofrido profundas alterações nos últimos anos. Estas mudanças resultam das políticas educativas que foram produzidas e aplicadas no contexto escolar e, também, das que dizem respeito ao estatuto e atividade dos professores. As escolas mudaram não só porque a moldura legal, de cariz neoliberal, que as organiza é diferente, mas também porque os professores assumem a sua profissionalidade de forma distinta. Esta alteração de paradigma, leva a que os professores deixem de reconhecer qual é o seu papel, ou melhor, deixem de se rever no papel que lhes está destinado pelas políticas educativas atuais. De que forma esta realidade está a alterar a profissionalidade docente bem como o desenvolvimento profissional dos professores, é o principal alvo desta investigação. Com este estudo pretendeu-se aferir quais são as influências/consequências das políticas educativas dos últimos anos na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional e as quais são as alterações na profissionalidade docente dos professores portugueses.

Para concretizar estes propósitos, foi feito um estudo misto, recorrendo-se à construção de um questionário e ao desenho de uma entrevista semiestruturada. O número de participantes no questionário foi de 183 docentes, com idades compreendidas entre os 30 e os 65 anos e com média de tempo de serviço de 22 anos. Destes, 68.9% são professores do quadro de escola ou agrupamento, 10.9% são do quadro de zona pedagógica, 18% são contratados e 2.2% estão desempregados. Foram entrevistados 8 professores de diferentes idades e condições profissionais. A maioria dos professores que participaram neste estudo consideram que as condições de trabalho se deterioraram nos últimos anos. O empenho e a eficácia, contudo, mantiveram-se. Conclui-se que existem diferenças entre professores mais novos e mais velhos, no modo como encaram a sua profissão, revelando, os menos experientes, opiniões menos negativas às mudanças nas condições de exercício da profissão. Os professores mais velhos e/ou com vínculo de trabalho estável, mais reflexivos, revelam-se mais resistentes às mudanças decorrentes das políticas educativas e, por isso, mais próximos do modelo do profissional ativista enquanto que os professores mais novos aparentam estar a assumir uma profissionalidade que resulta da hibridização da organizacional com a ativista.

Palavras-chave: nova profissionalidade docente, resistência, políticas educativas neoliberais, prestação de contas, professor reflexivo.

Abstract

The reality of portuguese public schools have undergone profound changes in recent years. These changes result from the educational policies that have been produced and applied in the school context and also those concerning the statute and activity of teachers. Schools have changed not only because the neoliberal legal Framework nature that organizes them is different, but also because teachers assume their professionalism differently. This paradigm shift leads to teachers no longer recognize what is their role, or rather no longer review themselves in the role that they are destined for due to the current educational policies. How this reality is changing the teaching professionalism and the professional development of teachers, is the main target of this investigation. Thus, this study aimed to assess what are the influences/consequences of recent years educational policies in the teaching professionalism and professional development and what are the changes in the teaching professionalism of portuguese teachers.

To achieve these purposes, a joint study was carried on, for which both a questionnaire and a semi-structured interview was elaborated. For the questionnaire, a total of 183 teachers participated in the study, aged between 30 and 65 years and with service time average of 22 years. Among these, 68.9% are school board or group of schools' board teachers, 10.9% are educational zone board teachers, 18% are on a term contract and 2.2% are unemployed. For the interview, a total of 8 teachers of different ages and professional conditions were interviewed. Most of the teachers who participated in this study consider that working conditions have worsened in recent years. However, their commitment and efficacy, has remained unchanged. It is concluded that the way the younger and older teachers view their profession is different, with less experienced teachers showing a lesser negative opinion to changes occurred in the professional conditions. Teachers that have longer working experience and/or having a permanent contract, more reflective, reveal themselves more resistant to changes resulting from educational policies and, therefore, closer to the activist professional model. On the other hand While the younger teachers seem to be taking on a professionalism resulting from the organisational with activist models hybridization.

Keywords: new teaching professionalism, resistant, neoliberal educational policies, accountability, reflexive teacher.

Agradecimentos

Para que esta tese se concretizasse foi muito importante e imprescindível o contributo de muitas pessoas. Umas que me acompanham desde sempre, outras já há muitos anos e as que mais recentemente entraram na minha vida. Umas e outras são pedaços de mim, da minha vida e, como tal, sem elas esta tese não teria sido possível.

O primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, professora Maria Luísa Branco, pelos conhecimentos e contributos que comigo partilhou, mas sobretudo, pelas suas críticas e correções que, tendo sido uma mais-valia enorme para este trabalho, foram estruturantes para mim, expandindo-me o pensamento. Obrigada por ter aceite trabalhar comigo e ter entrado na minha vida desta forma tão enriquecedora. Obrigada também pela sua simpatia, ânimo e confiança, sem os quais, com certeza, não conseguiria concretizar esta tese.

Aos meus colegas professores que, amavelmente, responderam ao questionário, mesmo com todas as tarefas em que estão mergulhados e que lhes esgotam os dias.

Aos meus colegas professores que aceitaram, generosamente, ser entrevistados, oferecendo o seu tempo, a sua experiência e a sua sabedoria para que este estudo fosse possível.

Aos meus familiares e amigos que se empenharam em ajudar-me, de várias formas, e que nomeio por ordem alfabética já que outra não faria sentido, Alcina Pereira, Amélia Gomes, Bárbara Ramôa, Carla Levita, Catarina Pissarra, Cristela Rodrigues, Dina Neto, Diogo Figueiredo, Dulce Pinheiro, Emília Agostinho, Helena Gomes, João Camurça, João Pereira, José Dias, José Teles, Marcos Lopes, Patrícia Ferreira, Paulo Serra, Prazeres Mendes, Sara Barroca, Sílvia Martins, Sofia Santos e Verónica Cruz.

Aos meus filhos, Gaspar e Antonieta, por todo o tempo que, mesmo sem o partilharmos, não deixaram de me incluir.

Ao João, por continuar a desafiar-me, mesmo depois de todos estes anos.

Índice

Dedicatória	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Agradecimentos	ix
Índice	xi
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Figuras	xvii
Lista de Siglas e Acrónimos	xix
Introdução	1
CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico.....	3
1.1. Principais orientações das políticas educativas.....	3
1.1.1. A (des)construção da escola pública democrática	15
1.1.2. Estatuto da Carreira Docente (ECD)	29
1.1.3. Sindicalismo docente: a construção de um quadro de direitos e deveres. 47	
1.2. Profissionalidade docente e desenvolvimento profissional.....	51
1.2.1. Profissionalidade docente: à procura de uma definição.	58
1.2.2. Desenvolvimento profissional.....	79
1.3. Interferência das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.....	87
CAPÍTULO 2 - Estudo empírico	99
2.1. Objetivos / Questões de investigação.....	99
2.2. Metodologia	100
2.3. Participantes	106
Questionário.....	106
Entrevista.....	111
2.4. Instrumentos	113
Questionário.....	113
Entrevista.....	115
2.5. Procedimentos.....	116
Questionário.....	116
Entrevista.....	117
2.6. Tratamento dos dados.....	118
O tratamento estatístico	118
A análise de conteúdo	119

CAPÍTULO 3 - Resultados	123
3.1. Resultados	123
Questionário.....	123
Entrevista.....	164
CAPÍTULO 4 - Discussão e Conclusões	197
4.1. Discussão e Conclusões	197
Limitações.....	232
Implicações para futuras investigações.....	233
Referências bibliográficas.....	235
ANEXOS	255
Anexo 1 - Guião da Entrevista	257
Anexo 2- Transcrição das Entrevistas.....	261
Anexo 3- Análise de Conteúdo das Entrevistas).....	321

Índice de Quadros

Quadro 1 - Habilitações académicas dos professores portugueses no ano letivo 2012/2013.....	30
Quadro 2 - Comparação entre os textos introdutórios dos 4 Estatutos da Carreira Docente.....	33
Quadro 3 - Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, total por nível de ensino.....	52
Quadro 4 - Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total por nível de ensino.....	53
Quadro 5 - Caraterísticas dos três modelos de profissionalidade docente. In Anderson e Cohen (2015), adaptado.....	77
Quadro 6 - Vencimento ilíquido dos professores portugueses (quadro comparativo 2013-2014)	95
Quadro 7 - Vencimentos líquidos (2014).....	96
Quadro 8 - Tipologia de legitimação dos métodos mistos. In Onwuegbuzie e Johnson, (2006), (adaptado)	102
Quadro 9 - Caraterização da amostra, de acordo com o nível de ensino.	107
Quadro 10 - Caraterização da amostra, de acordo com a idade dos professores.....	107
Quadro 11 - Caraterização da amostra, de acordo com o género.....	108
Quadro 12 - Caraterização da amostra, de acordo com a área disciplinar	108
Quadro 13 - Caraterização da amostra, de acordo com o tempo de serviço, em anos	109
Quadro 14 - Caraterização da amostra, de acordo com a tipologia da área geográfica onde leciona	110
Quadro 15 - Caraterização da amostra, de acordo com a distribuição no território.....	110
Quadro 16 - Caraterização da amostra quanto à situação profissional ...	111
Quadro 17 - Caraterização da amostra, de acordo com o facto de pertencer ou ter pertencido a algum órgão de gestão escolar.....	111

Quadro 18 - Grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.....	119
Quadro 19 - Q1. A minha motivação profissional... ..	123
Quadro 20 - Q2. A minha realização profissional... ..	124
Quadro 21 - Q3. O meu empenho profissional... ..	124
Quadro 22 - Q4. A minha autoeficácia... ..	125
Quadro 23 - Q5. A burocracia no ensino... ..	126
Quadro 24 - Q6. O controlo sobre a ação dos professores... ..	126
Quadro 25 - Q7. O controlo do trabalho dos professores através da avaliação externa (exames) dos alunos... ..	127
Quadro 26 - Q9. A prestação pública de contas e a crítica aos professores... ..	128
Quadro 27 - Q8. O volume de trabalho dos professores... ..	128
Quadro 28 - Q10. O número de horas de trabalho individual.....	129
Quadro 29 - Q11. O número de horas letivas no horário... ..	129
Quadro 30 - Q12. O desgaste físico e psicológico no exercício da profissão... ..	130
Quadro 31 - Q13. O tempo para a troca de experiências pedagógicas entre colegas... ..	130
Quadro 32 - Q14. A precariedade na profissão... ..	131
Quadro 33 - Q15. A instabilidade na profissão.....	132
Quadro 34 - Q16. Com a possibilidade de ingressar na “requalificação”, a minha motivação para o ensino.....	132
Quadro 35 - Q17. As condições (externas) para o exercício da profissão docente... ..	133
Quadro 36 - Q18. A autonomia do professor... ..	133
Quadro 37 - Q19. A obrigação de seguir as orientações vindas do MEC (Ministério da Educação e Ciência).....	134
Quadro 38 - Q20. Com o estabelecimento das metas curriculares, a capacidade de decisão dos professores ao nível da sala de aula.....	135
Quadro 39 - Q21. Com o estabelecimento das metas curriculares, o atendimento à diversidade de alunos da turma... ..	135

Quadro 40 - Q22. Com o modelo atual de gestão das escolas, a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão.....	136
Quadro 41 - Q23. Com a avaliação de desempenho docente (modelo atual), o desenvolvimento profissional do professor... ..	136
Quadro 42 - Q24. A minha motivação para o ensino, depois dos “cortes” salariais e da desvalorização do trabalho docente.....	137
Quadro 43 - Q25. O meu desempenho profissional depois dos “cortes” salariais e da desvalorização do trabalho docente.....	138
Quadro 44 - Q26. O meu crescimento profissional com a implementação das políticas educativas atuais... ..	138
Quadro 45 - Q29. A valorização do trabalho do professor... ..	139
Quadro 46 - Q28. O papel positivo das ações de formação na formação dos professores.....	139
Quadro 47 - Q27. A qualidade do ensino e a formação dos portugueses com a implementação das políticas educativas atuais... ..	140
Quadro 48 - Q30. A concretização da escola inclusiva.....	140
Quadro 49 - Q31. Com as políticas educativas em curso, a qualidade da escola pública.....	141
Quadro 50 - Q32. Com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno.....	141
Quadro 51 - Q33. Com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o progresso social... ..	142
Quadro 52 - Q34. Com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem a democratização da sociedade...143	143
Quadro 53 - Q35. A importância que o MEC dá ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e ao exercício da profissão docente... ..	143
Quadro 54 - Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações obtidas nos itens, na escala e nas subescalas.....	144
Quadro 55 - Teste U de Mann-Whitney - variável de agrupamento Idade por item, total e por domínio	146
Quadro 56 - Teste U de Mann-Whitney - variável de agrupamento género por item, total e por domínio	149

Quadro 57 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento tempo de serviço por item, total e por domínio	150
Quadro 58 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento setor de ensino por item, total e por domínio	153
Quadro 59 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento área disciplinar por item, total e por domínio	156
Quadro 60 - Teste Mann-Whitney - variável de agrupamento área geográfica do estabelecimento de ensino por item, total e por domínio	158
Quadro 61 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento concelho e distrito por item, total e por domínio	160
Quadro 62 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento situação profissional por item, total e por domínio.....	161
Quadro 63 - Teste Mann-Whitney - variável de agrupamento pertença ou não a um órgão de gestão escolar total e por domínio.....	164

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema dos modos de resistência, ilustrando a forma de novas alianças que poderão incluir outras formas, desde a vigilância crítica até às ações coletivas, passando de formas mais individuais para as coletivas. In Anderson e Cohen (2015), adaptado.....	75
Figura 2 - Gráfico que representa os três maiores paradigmas de investigação, incluindo subtipos do método misto (Johnson et al., 2007, p.124)	104
Figura 3 - Matriz dos possíveis designs de um estudo misto. A maiúsculas está o método dominante e a minúsculas o método que não é dominante (recessivo). O sinal “+” representa a concorrência ou simultaneidade e a seta representa a sequência. In Johnson & Onwuegbuzie (2004), adaptado	105

Lista de Siglas e Acrónimos

ADD	Avaliação do Desempenho Docente
ADSE	Assistência na Doença dos Servidores do Estado
BCE	Banco Central Europeu
CDS-PP	Centro Democrático e Social - Partido Popular
CE	Conselho da Europa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CGA	Caixa Geral de Aposentações
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DSEE	Direção e Serviços de Estatística da Educação
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EEE	Espaço Europeu de Educação
FENPROF	Federação Nacional de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAS	Indexante dos Apoios Sociais
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IRS	Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares.
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência (XIX Governo Constitucional de Portugal)
MFA	Movimento das Forças Armadas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PACC	Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades
PCP	Partido Comunista Português
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNEE	Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PQND	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva (professor do quadro de agrupamento ou de escola)
PQZP	Professor do Quadro de Zona Pedagógica
PS	Partido Socialista
PSD	Partido Social Democrata
RMG	Rendimento Mínimo Garantido
SPGL	Sindicato dos Professores da Grande Lisboa
SPN	Sindicato dos Professores do Norte
SPRC	Sindicato dos Professores da Região Centro
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences
SPZC	Sindicato dos Professores da Zona Centro
SPZS	Sindicato dos Professores da Zona Sul
TC	Tribunal de Contas
TI	Trabalho Individual
TROIKA	Equipa composta pelo Fundo Monetário Internacional, Comissão Europeia e Banco Central Europeu
TRU	Tabela Remuneratória Única
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*“A educação é a arma
mais poderosa que se pode
usar para
mudar o mundo.”*

Nelson Mandela

Introdução

As reformas neoliberais reconfiguram as políticas educativas, a escola, as condições de exercício da profissão docente e os sistemas educativos. A escola pública portuguesa está a ser afetada pela agenda neoliberal, que formata a escola para os resultados. Deste modo, a escola e os professores estão sob um maior controlo para que se operem os resultados. Ou seja, os professores sofrem uma maior pressão para obter determinados resultados.

Esta constante pressão, a mudança legislativa e a deterioração das condições do exercício da profissão, como a autonomia, a autoeficácia, o horário, os *curricula*, a precariedade, a instabilidade, o volume de trabalho, a gestão das escolas, estão a promover uma crise na identidade dos professores. A crise na identidade dos professores leva a uma alteração da profissionalidade.

No contexto neoliberal, a alteração da profissionalidade docente deverá visar a concretização dos propósitos da agenda, isto é, aumentar a eficiência do sistema, para isso, o professor terá que trabalhar para os resultados e atingir metas, tornando-se num mero “cumpridor” desprovido de sentido crítico, sem tempo para refletir e focado na avaliação. Esta profissionalidade docente não se enquadra naquilo que são as expectativas da Lei de Bases do Sistema Educativo, por exemplo, um professor não poderá formar cidadãos críticos se ele próprio não tiver essa qualidade. Está-se, então, perante uma encruzilhada, onde os objetivos da escola pública democrática e a Lei de Bases do Sistema Educativo, apontam um caminho na formação dos cidadãos, e as novas políticas neoliberais, apontam um outro caminho completamente diferente. Qual a opção que os professores fazem e de que modo transformam a sua profissionalidade para a decisão? Que profissionalidade adotam? Quais as implicações no seu desenvolvimento profissional?

As oportunidades de resistência, num contexto político neoliberal agressivo, são quase residuais, devido às condições de vida a que ficam sujeitas as pessoas, contudo, existem professores que resistem às políticas educativas que reconfiguram a educação em Portugal. Esta resistência manifesta-se, sobretudo, na identidade profissional e no modo com exercem a profissão. Estarão os professores resistentes a construir uma nova profissionalidade docente? Quais são os professores que resistem? Que característica ou características têm em comum esses docentes? São todos da mesma idade? Têm a mesma situação profissional? Que implicações têm estas políticas no desenvolvimento profissional?

Procurando dar resposta às questões levantadas, o principal objetivo deste trabalho é analisar as perceções que os professores têm sobre as condições de exercício da profissão, e sobre a influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional.

A pertinência da realização desta investigação assenta no facto de que, face à degradação das condições de vida e de trabalho dos professores e à descaraterização da escola pública democrática por ação das políticas educativas neoliberais nos últimos anos, a formação dos portugueses poderá estar em causa. Em causa quanto à qualidade e aos objetivos que estão plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Perceber que escola e que professores teremos no futuro, é saber como serão os portugueses das próximas décadas, é saber o papel de Portugal na Europa e no mundo e poderá ser um passo em frente para alertar e corrigir medidas.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo do estudo é feito o enquadramento teórico do tema, contribuindo para um melhor conhecimento do mesmo, na realidade das escolas portuguesas, assim como a investigação mais relevante, a nível nacional e internacional, no que se reporta, em concreto, aos eixos orientadores das políticas educativas, à profissionalidade docente e desenvolvimento profissional e à interferência das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, é descrita a metodologia do estudo empírico, desenvolvido ao longo dos anos letivos de 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016. São enunciados os objetivos do estudo, são caracterizados os participantes e é feita a descrição e justificação dos instrumentos. Neste capítulo, incluiu-se igualmente a descrição dos procedimentos.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados obtidos pelos dois instrumentos.

No quarto capítulo, é feita a discussão dos resultados obtidos, tomando como referência o confronto com outras pesquisas e contributos relevantes na área. Apresentam-se também as principais conclusões deste trabalho, dando resposta às questões de investigação e hipóteses avançadas. Destacam-se algumas limitações e contributos, além das implicações, deste estudo, para futuras investigações, no sentido de se incentivar a prossecução e desenvolvimento de estudos futuros e a evolução da investigação científica sobre este tema.

CAPÍTULO 1 - Enquadramento teórico

*“A educação é um processo social,
é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.”*

John Dewey

1.1. Principais orientações das políticas educativas

Começaremos por fazer uma abordagem das principais orientações das políticas educativas e apresentar-se-ão algumas evidências destas nas políticas educativas levadas a cabo em Portugal. Serão realçadas algumas políticas educativas implementadas em Portugal, numa curta incursão histórica. Destacar-se-ão, como evidências do avanço das políticas educativas neoliberais, a (des)construção da Escola Pública Democrática, passando pela mudança do Estatuto da Carreira Docente e acabando no Sindicalismo Docente, como *locus* de resistência, pela importância que têm na definição da profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional dos professores portugueses.

As políticas educativas configuram os sistemas educativos. Os sistemas educativos operacionalizam a educação. A educação, segundo Delors, Delors, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley & Nanzhao (1998), “é um processo contínuo de desenvolvimento tanto das pessoas como das sociedades” (p.11). Este processo, segundo estes autores, está alicerçado no aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

Para que as pessoas possam aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos, os sistemas educativos têm que se organizar de forma a dar cumprimento a estes objetivos. Por sua vez, as políticas educativas terão que conseguir desenhar os sistemas para que realizem a educação que se pretende, isto é, o que queremos ser, o que queremos conhecer, como queremos fazer e com quem queremos viver juntos. Esta definição distingue as políticas educativas, os sistemas educativos e a educação que se quer construir.

Os vetores orientadores dos atuais sistemas de ensino, segundo Gaspar (2005), são três, e dependendo do grau de implementação, caracterizam os diferentes sistemas de ensino. Assim,

- (1) No vetor seletividade, distinguem-se três situações de atuação direta: no acesso, no percurso e no sucesso. Em qualquer delas merecem realce quatro princípios que orientam um Sistema Educativo: o princípio da igualdade de direitos e deveres, o princípio da igualdade de oportunidades, o princípio da solidariedade e o princípio da responsabilidade. Num processo, ao mesmo tempo decorrente e recorrente, enunciam-se, para o mesmo eixo, os princípios da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade.
- (2) No vetor homogeneidade, entre outros princípios, têm maior evidência o da generalidade *versus* especialização, o da diferenciação (o direito à diferença, admitindo a unidade ou a diversidade da oferta), o da inclusão ou da exclusão, o da permeabilidade ou estanquicidade e o da meritocracia.
- (3) No vetor funcionalidade, destacam-se os princípios da utilidade, da flexibilidade, da mutabilidade (para alguns estudiosos, a flexibilidade inclui a mutabilidade), da continuidade (em tempo que permita a formação continuada) e da adaptabilidade. (Gaspar, 2005, p.358).

Os vetores da seletividade, da homogeneidade e da funcionalidade, com os seus diversos princípios, desenham os sistemas educativos. Os sistemas educativos podem agrupar-se em 4 tipologias, segundo Vaniscotte (1996) citado por Gaspar (2005): tipo escandinavo, tipo anglo-saxónico, tipo germânico e tipo latino-mediterrâneo. A caracterização de cada um deles é a seguinte, segundo Gaspar (2005):

- 1- O tipo escandinavo nasceu da preocupação em promover uma melhor igualdade de oportunidades, fazendo a mesma oferta para todas as crianças, pelo mais longo período de tempo possível. Dá particular importância ao vetor da seletividade, acentua o princípio da igualdade de oportunidades. Identifica-se com a tipologia de escola única, conhecida também como escola polivalente. Retarda as avaliações normativas, as orientações e todos os procedimentos seletivos.
- 2- O tipo anglo-saxónico, com o objetivo central no desenvolvimento da criança, traduz-se na tendência de um ensino individualizado, pela tutoria e pelas ajudas e apoios necessários às crianças com dificuldades. Acentua o princípio da diferenciação. Acrescenta o princípio da flexibilização do percurso, manifestando forte permeabilidade nas formas de avaliação prática.
- 3- O tipo germânico assenta numa orientação precoce que sustenta a oferta de vias de estudos paralelas que perseguem finalidades diferentes, na pretensão de favorecer a inserção profissional e social do aluno. Domina o vetor da funcionalidade, representado pela preocupação da interação do sistema educativo com outros sistemas, designadamente, o sistema económico. Apresenta como último patamar do percurso no sistema educativo, a educação contínua. Dominam os princípios da adaptabilidade e da continuidade da formação.
- 4- O sistema latino-mediterrânico valoriza o vetor da homogeneidade. O tronco comum aparece como uma solução para responder à procura social. Na maior parte dos casos, constrói-se um jogo complexo de opções que vai permitir as orientações e as seleções

necessárias. Este tipo de sistema é dependente dos normativos pelo que gera frequentes contradições. Confronta-se entre o princípio da generalidade e o da especialização, esboçando maior ênfase neste último. Cria insatisfações permanentes porque alimenta um conflito relativamente à sociedade em geral e à sociedade empregadora, em particular. (Gaspar, 2005, p.359-360).

O sistema de ensino português insere-se na tipologia 4 (Latino-mediterrânico), mas desde o 25 de Abril de 1974, que tem experimentado algumas transformações, podendo afirmar-se que sofreu já influências de todos os outros tipos de sistemas de ensino, como por exemplo, do tipo anglo-saxónico, com a introdução das tutorias e apoios para os alunos com dificuldades, do tipo germânico, com a orientação dos alunos com historial de repetências, no ensino básico, para os cursos vocacionais, isto é, orientação precoce dos alunos, entre outras. Estas influências são fruto da normalização e homogeneização das políticas educativas, que as organizações internacionais de natureza intergovernamental levaram a cabo, “estabelecendo uma agenda que fixa, não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam” (Teodoro, 2001, p. 128).

Desde o início que a revolução dos cravos assumiu uma orientação anticapitalista (Teodoro, 2001). Esta realidade, teve como consequência o afastamento da OCDE da supervisão do sistema educativo português, uma vez que este organismo internacional representa os países capitalistas desenvolvidos que, em relação à política educativa, marcam bem as suas opções de ligação estrita dos sistemas educativos às necessidades do crescimento industrial e do desenvolvimento da economia capitalista (Teodoro, 2001).

O período revolucionário foi uma época de grandes mudanças na escola. Sob o eixo, designado por Stoer e Araújo (1991), “educação-democracia-cidadania” (Teodoro, 2001, p. 137), foram gizadas as políticas educativas que transformaram o sistema de ensino em Portugal. A educação foi considerada uma questão central para a formação de cidadãos da nova sociedade, que se queria democrática, impondo a Revolução ao Estado, sendo uma destas evidências a introdução da gestão democrática nas escolas e, outra, a participação das comunidades escolares na vida das escolas (Bettencourt, 2001). A eliminação do analfabetismo constituía uma das prioridades, por isso, a democratização do sistema educativo criou, por um lado, formas de escolaridade obrigatória e, por outro, fomentou campanhas de educação de massas em nome da igualdade de oportunidades educativas com o máximo aproveitamento de recursos, no sentido de concretizar a igualdade social e económica (Stoer, 1982).

O Movimento das Forças Armadas (MFA) e a sociedade civil adotaram um quadro de direitos e medidas inovadoras, como por exemplo, a reunião e associação nas escolas, a realização de

assembleias nas escolas orientadas por processos democráticos, a formação de associações de estudantes, a criação de sindicatos de professores em várias zonas do país, uma maior atenção à formação de professores em Ciências da Educação, a introdução da avaliação contínua dos alunos, a instauração de uma pedagogia humanista nas escolas, centrada no aluno, a unificação do ensino secundário liceal e técnico, a abolição do ensino médio e técnico como forma de impedir a reprodução das desigualdades sociais, o alargamento do acesso ao ensino superior, a promoção de um *curriculum* que estabeleça a ligação entre a comunidade e a escola e o lançamento da educação especial (Grácio, 1981).

Segundo Bettencourt (2001), as principais reformas educativas foram iniciadas no ano letivo 1975/76, tendo como principais alvos, o ensino primário e o ensino secundário. Estas reformas foram feitas sob a égide de três eixos ou dimensões: a igualdade de oportunidades, a mudança de métodos de ensino aprendizagem e a ligação da escola ao meio.

Com o I Governo constitucional, começa o período de normalização na educação. Simultaneamente ao aumento da escolarização, o Estado construiu escolas, creches e jardins de infância e promoveu a formação de professores, entre outras. Promover a educação básica e universal e assegurar a educação escolar obrigatória e gratuita foi reconhecida como competência do Estado e plasmada na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que seria aprovada 10 anos após a CRP, foi elaborada nesta matriz emancipatória que padronizava a vida política do país. No final dos anos 70, a eficácia e a hierarquia entram no léxico educacional português (Rodrigues, 1999). O Estado começa a restringir e a limitar várias situações, como por exemplo, só aceita professores oficialmente credenciados (na altura, muitas pessoas que tinham andado nas campanhas de alfabetização viram as suas incursões, no ensino, acabadas), o *numerus clausus* no acesso ao ensino superior, a limitação da democracia interna nas escolas e a hierarquização dos graus académicos, “desenvolvendo o Estado de uma forma indireta políticas de gestão controlada de desigualdade (sendo um exemplo o sistema binário com via académica e via técnico-profissional)” (Stoer, 2001, p.248). Este período ficou caracterizado pela exclusão “das formas e conteúdos que ameaçavam prejudicar o bom funcionamento de um Portugal pluralista” (Stoer, 1986, p.257), já num contexto internacional muito diferente.

No final dos anos 80 do século XX, o mundo está diferente. No ocidente, há um sentimento de otimismo e esperança, pois a Guerra Fria chegava ao fim e experimentava-se um crescimento económico, aparentemente consistente, nos países ricos da Europa. A globalização torna-se numa realidade. Paralelamente, países de economias mais frágeis como os da América Latina, da África e periféricos da Europa, fruto de crises financeiras, empobreciam e muitos deles, envolviam-se em guerras e, alguns, tiveram papel principal em episódios horrendos da história da humanidade, como é o caso do genocídio do Ruanda, das guerras dos Balcãs, da batalha do

Mogadíscio ou da guerra do Golfo. A guerra “em direto” enche os “horários nobres” das televisões. Entra-se no tempo pós-moderno. O neoliberalismo é inspiração de toda a ação económica, política e social dos países. E no final da década, em 1989, F. Fukuyama publica “O Fim da História e o Último Homem”, onde postula que a democracia liberal já não encontraria alternativas sérias o suficiente no caminho em direção à universalidade, isto é, a democracia liberal seria o final, o expoente máximo, da evolução da humanidade, que à luz da sua teoria, se concretizava na democracia liberal como sistema político e no livre mercado como sistema económico (Marques, 2014). Segundo Fukuyama, o liberalismo, construiria uma nova ordem mundial, que tenderia para a homogeneização do mundo (Fukuyama, 1989). Mas essa homogeneização seria no campo das ideologias, pois no campo económico subsistiria a competição (Marques, 2014), num grande mercado que seria o global. Fukuyama diz que, no estado universal homogéneo, “Não há luta ou conflito em torno de grandes assuntos, e, conseqüentemente não são necessários nem generais nem estadistas: o que fica é, sobretudo, a atividade económica” (Fukuyama, 1989, p.5). É com esta perspetiva ultraliberal que se desenha toda a moldura legal, a partir daqui, em todo o mundo chamado de ocidental.

A década de 80 tinha sido, como refere Correia (1994), muito rica na produção de discursos educativos que escamoteavam as verdadeiras opções sociais (plasmadas na teoria de Fukuyama, isto é, aprofundamento do capitalismo, intitulado de democracia liberal), em nome do pragmatismo que as políticas educativas encerravam. Assim, segundo Correia (1994), houve o apelo à flexibilização do emprego, à valorização das valências instrumentais da ciência e à aceitação acrítica das dimensões das “linguagens pedagógicas”, constituindo tudo isto pilares fundamentais das novas políticas.

O desenho das políticas educativas em inúmeros países, entre os quais Portugal está incluído, sofre a influência de diversos organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros. Estes organismos internacionais delineiam programas, como por exemplo, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) que incorporam o desenvolvimento de medidas que, uma vez implantadas, visam homogeneizar a educação em vários países, aumentando-lhes a competitividade, numa lógica de globalização (Maués, 2003). Segundo Hill (2003) a reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educação está incluída numa ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A criação de mercados competitivos em áreas como a educação, graças à privatização dos serviços públicos, são caracterizados pela seleção e exclusão e são acompanhados por um crescimento das desigualdades quer nacionais quer internacionais (Hill, 2003).

Os organismos internacionais que agenciam as diretivas das políticas educativas, tais como a UE, o FMI ou a OCDE, influenciam as políticas educativas de três formas diferentes, segundo Akkari (2011). Assim, a influência faz-se sentir ao nível da conceção das políticas, da avaliação e no financiamento (Akkari, 2011). Relativamente à conceção das políticas, divulgam-se as boas práticas que existem em alguns países e apresentam-se estas como a solução para os problemas existentes nos restantes países. Com isto, fomenta-se a uniformização das políticas que depois se aferem em estudos como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) (Akkari, 2011). Neste caso, não se consideram as características específicas dos sistemas educativos nacionais. A lógica é homogeneizar e não diversificar. Desta avaliação que é feita, deste “prestar contas”, resultam as condições de financiamento. Condições que estão, normalmente, condicionadas a uma série de regras e normas que os estados deverão observar para melhorarem o seu sistema educativo. As agências internacionais pressionam os países para fazerem as reformas educativas que veiculem as diretivas determinadas por estes organismos pois, apenas estas, são financiadas (Bites, 2012).

Segundo Torres (2009), Shiroma (2011), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Maués (2003) e Warde (1992), as reformas educativas sustentadas por estas agências internacionais têm como principal e único objetivo o desenvolvimento económico para permitir a ampliação do mercado global. Para isso, aplicam às escolas os padrões empresariais e exigem conteúdos e formação (nomeadamente profissional) que satisfaçam as necessidades de mercado.

A vertente (de mercado) economicista decorre do facto de que as questões levantadas sobre a educação foram pensadas e respondidas usando-se a teoria e a metodologia que se aplicam ao mercado (Coraggio, 2009). Segundo ainda este autor, esta metodologia de mercado não leva em linha de conta aspetos essenciais do processo educativo, difíceis de mensurar, tais como as relações estabelecidas pelo aluno com os conteúdos e entre aluno e professor, aspetos estes que apesar de influenciarem o processo de ensino/aprendizagem, dificilmente serão passíveis de quantificação.

Esta necessidade de aplicar à educação a metodologia de mercado, encontra fundamento na ideia de que assim, é possível participar no processo de globalização, considerado este imprescindível ao desenvolvimento económico de um país. A globalização traduz-se pela aplicação mundial da ideologia neoliberal: liberalização do mercado internacional (Maués, 2003; Akkari, 2011), incluindo a educação. Pois, desta forma, considera-se que se tem a solução para a degradação da escola pública (Maués, 2003).

Grácio (1981), esquematiza a evolução possível do Sistema de Ensino em Portugal, utilizando duas perspetivas antagónicas, já que, segundo este autor, “não há lugar para posições

axiologicamente neutras” (p.650), a perspetiva do modelo neoliberal e capitalista e a perspetiva do modelo democrático-socialista. Grácio (1981), caracteriza o modelo neoliberal a vários níveis. Assim, ao nível da distribuição dos recursos educativos, este modelo favorecerá, a sua distribuição desigual que será evidente

desde o ensino básico (...) até ao secundário com a paulatina restauração da dualidade dos ensinos geral e técnico-profissional, sob a alegação de racionalizar os recursos, adaptando-os à diferenciação das ‘vocações’, e de tirar delas o melhor rendimento, encaminhando ‘vocacionalmente’, desde cedo, uns alunos para a vida ativa ou para estudos curtos, e para estudos longos os que evidenciavam ‘mérito’ bastante (...) A seletividade do sistema de ensino (...) continuará a ser uma seletividade socialmente determinada: os privilegiados escolares recrutar-se-ão, de maneira geral, entre os privilegiados sociais. Não de caber-lhes por mediação de estudos superiores, universitários de preferência, funções profissionais e sociais de conceção, pesquisa, enquadramento e mando. As funções subordinadas de execução e aplicação - quadros técnicos, mão-de-obra qualificada e indiferenciada - serão asseguradas por qualificação profissional intermédia (...) (p. 678).

Ao que ao planeamento e gestão do sistema diz respeito, Grácio (1981), refere que das

escolas às instâncias centrais, programas de racionalização do sistema - normalizá-lo, dar-lhe eficiência - constituirão, neste como noutros sectores da vida nacional, a nova grande oportunidade dos tecnocratas, só na aparência servos indiferentes de um qualquer amo. (...) (As tarefas de planeamento e gestão) serão principalmente cometidas aos doutos: técnicos dos serviços, professores de confiança assegurada, consultores estrangeiros. (...) serão criadas estruturas ou canais de consulta dos interesses empresariais, de organismos profissionais. As associações sindicais de professores serão ouvidas se se fizerem lembradas. Não precisarão, em princípio, de dar-se a este trabalho as chamadas associações de pais, nem tão pouco os organismos especializados da Igreja católica, consultados uns e outros mesmo informalmente (p. 680).

Esta caracterização de Grácio, é paradigmática do conjunto de diplomas legais educativos postos em prática e outros publicitados sem nunca saírem das intenções. Desde a tentativa de criação do ensino dual, pelo XIX Governo constitucional, até ao discurso da racionalização de recursos, com o aumento do número de horas nos horários dos professores, passando pelos “professores de confiança” nos lugares-chave, foi implementado ou tentado implementar em Portugal. Estas medidas traduzem a inspiração economicista (neoliberal) na educação.

A crescente utilização das teorias económicas capitalistas para se pensar a educação é uma ideia e uma prática que, não sendo nova nem original, encerra atualmente uma quase-nova *nuance*. Basta pensar-se na teoria do capital humano que como referem Karabel e Halsey

(1977), é o apelo direto a sentimentos ideológicos pró-capitalistas, inerentes à formulação de que o trabalhador é um detentor de capital (personificado na sua perícia e no seu conhecimento) e tem a capacidade de investir (em si mesmo). Assim, conceptualmente audacioso, o assalariado, que não detém qualquer propriedade e não controla nem o processo nem o produto do seu trabalho, é transformado num capitalista (Emediato, 1978). A quase-nova *nuance* resulta de um conjunto de teorias que, não sendo novas, conferem um novo *outfit* ao capitalismo, o empreendedorismo.

Atualmente o empreendedorismo é viral e sendo uma extensão das teorias capitalistas, faz parte do neoliberalismo e domina todas as esferas de decisão política, além da económica. Empreendedorismo é definido como essencial para a geração de riquezas dentro de um país, promovendo o crescimento económico e melhorando as condições de vida da população. Além do mais, é considerado um fator importantíssimo na criação de empregos e rendimentos como está descrito na Plataforma para a Educação do Empreendedorismo em Portugal. Isto significa que, atualmente, o assalariado, conceptualmente audacioso, que continua a não deter qualquer propriedade e a não controlar nem o processo nem o produto do seu trabalho, é transformado num empreendedor. Já não é capitalista, é empreendedor.

O Conselho Europeu, em 2000, decidiu transformar a União Europeia (UE) na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo e, para tal, valorizar o capital humano tornou-se imprescindível. A Europa passou a privilegiar o conhecimento e os valores culturais favoráveis à capacidade e iniciativa de empreender. Em Portugal, como resultado dessa intenção, foi desenvolvido o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE) (Teixeira, 2012). Esta decisão do Conselho Europeu não é inócua. Está suportada pelo fenómeno da globalização. A globalização é “um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da perceção do interesse nacional próprio” (Dale, 2004, p. 436). A UE, neste contexto de globalização e de intensificação do neoliberalismo, tenta avançar com um Espaço Europeu de Educação (EEE), para construir uma resposta europeia aos novos desafios que o contexto político-económico obriga aos vários estados membros (Dale, 2004, 2008). Assim, para os mesmos problemas, ainda que em realidades distintas, dá-se uma resposta comum assistindo-se, desta forma, a uma cada vez mais visível homogeneidade dos sistemas educativos e respetivas políticas educativas.

As políticas educativas obedecem a orientações que tentam resolver problemas emergentes da sociedade em constante e acelerada evolução. A educação para todos, a escola inclusiva ou a aprendizagem ao longo da vida são exemplos desta preocupação, de princípio, da EU (da Carta dos Direitos Fundamentais da UE). No entanto, o neoliberalismo faz tábua rasa de

alguns destes alicerces em que assentava a conceção de educação na Europa, assumindo-os mesmo como obstáculos à modernidade (Dale, 2004, 2008). A partir de 2000, a educação é perspectivada na lógica do empreendedorismo, ou seja, como refere Costa (2011), a educação para o empreendedorismo é vista como instrumento para a inclusão social, através da formação e do desenvolvimento de domínios do conhecimento, para a criação do próprio emprego.

Esta visão empreendedora da educação, isto é, esta visão neoliberal da educação e das políticas que lhe estão associadas, está plasmada no memorando de entendimento (memorando da *Troika*) assinado a 17 de maio de 2011, pelo PS (Partido Socialista), PSD (Partido Social Democrata) e CDS-PP (Centro Democrático e Social - Partido Popular) e pela UE, BCE (Banco Central Europeu) e FMI (Fundo Monetário Internacional) que concedia assistência financeira a Portugal. Neste memorando a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional, comprometem-se a libertar/desembolsar dinheiro para Portugal “resolver” os seus problemas económicos, tendo como contrapartidas os juros que decorrem do empréstimo dos ativos e a implementação supervisionada de um conjunto de políticas económicas e financeiras em Portugal, entre outros quesitos. No ponto 1.8. do memorando é possível ler-se

Reduzir custos na área de educação, tendo em vista a poupança de 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar criando agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando os aprovisionamentos, e reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação.

No ponto 1.9 do mesmo memorando lê-se que

Assegurar que o peso das despesas com pessoal no PIB diminua em 2012 e em 2013 [T2-2012 para a avaliação; T2-2013 para concluir o processo]: *i.* limitar admissões de pessoal na administração pública para obter decréscimos anuais em 2012-2014 de 1% por ano na administração central e de 2% nas administrações local e regional. [T3-2011] *ii.* congelar salários no sector público, em termos nominais, em 2012 e 2013, e limitar promoções. *iii.* reduzir o custo orçamental global com sistemas de saúde dos trabalhadores em funções públicas (ADSE, ADM e SAD) diminuindo a comparticipação da entidade empregadora e ajustando o âmbito dos benefícios de saúde, com poupanças de 100 milhões de euros em 2012.

No ponto 1.11 do memorando da *Troika* é possível verificar também a diretiva de diminuir as pensões, “Reduzir as pensões acima de 1.500 euros, de acordo com as taxas progressivas aplicadas às remunerações do sector público a partir de Janeiro de 2011, com o objetivo de

obter poupanças de, pelo menos, 445 milhões de euros.” E no ponto seguinte fala de “Suspender a aplicação das regras de indexação de pensões e congelar as mesmas, exceto para as pensões mais reduzidas, em 2012.”

Se, por um lado, há um desinvestimento importante na educação, pois de acordo com os OE de 2012, 2013 e 2014, o financiamento da educação teve um corte de mais de 3.300 milhões de euros (muito acima do que previa o memorando, que inicialmente era de 195 milhões de euros fixando-se, posteriormente, em 380 milhões de euros), por outro, há um convite à não aposentação dos professores, visto as pensões serem desvalorizadas. Assistiu-se a um empobrecimento da classe docente, uma vez que existiu um corte direto nos salários, associando-se a este corte o congelamento/bloqueamento das progressões nas carreiras e o aumento da carga fiscal sobre o vencimento. A precariedade aumentou exponencialmente, as estatísticas da educação, os dados relativos a aposentações publicados em Diário da República e, mais recentemente, de acordo com o Relatório n.º 26/2015 - 2.ª S, de novembro de 2015, que resulta de auditoria do Tribunal de Contas ao setor da Educação no período de ingerência da troika, confirmam que o número de docentes que saiu das escolas, durante o período de vigência do memorando, foi praticamente o triplo da redução de alunos (Furtado, 2015). Os números do Tribunal de Contas nesta auditoria, revelam que, mais de dois terços da redução de professores, resultou de medidas impostas com esse objetivo.

Relativamente à estabilidade no emprego, o memorando nos pontos que dizem respeito aos Recursos humanos (3.48 e 3.49, este último já foi referido atrás a propósito da redução de despesas - ponto 1.9 do memorando), refere que

3.48. Preparar um plano abrangente para promover a flexibilidade, a adaptabilidade e a mobilidade dos recursos humanos na administração pública, nomeadamente através da oferta de formação, nos casos em que for necessário. [T4-2011].

3.49. Limitar as admissões de trabalhadores na administração pública, com vista a atingir decréscimos anuais em 2012-2014 de 1% por ano na administração central e de 2% por ano nas administrações regional e local. (...). [T3-2011].

Também a estabilidade e a precariedade não saíram reforçadas, na medida em que se promove a flexibilização e a mobilidade e limitam-se as admissões de trabalhadores na administração pública, isto é, os quadros não abrem para permitir a entrada de novos professores e os que estão nos quadros ficam sujeitos a uma maior mobilidade.

Em Portugal, assiste-se à progressiva sujeição da educação às necessidades do mercado de trabalho e, nos últimos anos, é patente que tem sido um instrumento de legitimação de uma sociedade desigual, com a crescente capitulação da educação ao serviço dos interesses do

“mercado de trabalho”. Note-se, a este respeito, que no próprio memorando de entendimento, o ponto 4 intitula-se “Mercado de Trabalho e Educação”. Esta designação está bem distante da assunção de escola de Bodião e Formosinho (2010), que referem, como muito importante, que a escola se organize pedagogicamente para todos e para cada um, o que pressupõe a diferenciação pedagógica, as mesmas oportunidades para todos, e, deste modo, uma escola solidária e cooperativa (Bodião & Formosinho, 2010).

No ponto 4 do memorando de entendimento da *Troika*, “Mercado de Trabalho e Educação”, no item “Educação e Formação”, é possível ler-se em 4.10 que

O Governo irá prosseguir a sua ação no sentido de combater a baixa escolaridade e o abandono escolar precoce e de melhorar a qualidade do ensino secundário e do ensino e formação profissional, tendo em vista o aumento da eficiência no setor educativo, o aumento da qualidade do capital humano e a facilitação da adaptação ao mercado de trabalho. Para este fim, o Governo irá:

i. criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados de modo a avaliar com rigor os resultados e os impactos das políticas de educação e de formação, nomeadamente os planos já implementados (por exemplo, relativos a medidas de redução de custos, ensino e formação profissional e políticas para melhorar os resultados escolares e limitar o abandono escolar precoce). [T4-2011]

ii. apresentar um plano de ação para melhorar a qualidade dos serviços do ensino secundário, nomeadamente através: (i) da generalização dos acordos de confiança entre o Estado e as escolas públicas, definindo autonomia alargada e um enquadramento de financiamento baseado numa fórmula que inclua critérios de evolução do desempenho e de responsabilização; (ii) um quadro de financiamento simples orientado para os resultados para as escolas profissionais e privadas com contratos de associação baseado em financiamento fixo por turma e incentivos associados aos critérios de desempenho; (iv) um papel reforçado de supervisão da Inspeção-Geral. [T1-2012]

iii. apresentar um plano de ação com o objetivo de (i) garantir a qualidade, atratividade e relevância em termos no mercado de trabalho do ensino e formação profissional, através de parcerias com as empresas e outros agentes; (ii) valorizar os mecanismos de orientação e aconselhamento profissional para potenciais estudantes de ensino e formação profissional. [T1-2012].

O Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, cumpriu parcialmente estes objetivos. Relativamente ao objetivo i, avaliação e resultados foram das palavras mais frequentes no discurso de Nuno Crato, sobre esta matéria, introduziu os Exames nacionais no 4.º e 6.º anos e a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC) que permitiria o acesso (ou

não) à profissão docente. Os exames foram implementados, mas a PACC não, devido à grande oposição dos professores contra esta prova que se traduziu em várias formas de luta, incluindo greves ao serviço da PACC; foram várias as tentativas para a implementar, mas não surtiram efeito. Posteriormente, o tribunal deu razão aos sindicatos, reconhecendo que a PACC seria ilegal. O objetivo ii, foi também parcialmente cumprido, já que o governo entre 2011 e 2014 apostou no ensino dual, para os que não conseguiam cumprir a escolaridade obrigatória regularmente, (em parceria com o setor empresarial) e propôs-se a que 50% dos alunos que frequentem o ensino secundário, o fizessem nos cursos profissionais, o que de facto aconteceu. Quanto ao objetivo iii, o financiamento ao ensino privado aumentou e modificou-se e o número de contratos de autonomia com escolas públicas aumentou de 22 para 212, mas estes contratos refletiram pouca ou nenhuma autonomia e muitas escolas aderiram a este processo para fugirem à constituição de mega agrupamentos, pois uma das exceções à sua formação era a escola ter contrato de autonomia. Os contratos de autonomia agudizaram o caráter de prestação de contas, definição de metas e cultura dos resultados, nas escolas e no seu funcionamento. Nos contratos de autonomia são estabelecidos objetivos gerais, onde se quantifica, por exemplo, quanto é que o sucesso tem que aumentar; objetivos operacionais, onde se quantifica, por exemplo, quanto é que se tem que aproximar a taxa global de sucesso escolar à média nacional, ou na avaliação externa quanto é que tem que ser o sucesso “nas áreas estruturantes” (português e matemática), entre outras metas, cujos resultados terão que ser reportadas no final do ano, em relatório próprio; o financiamento da escola ficará dependente da avaliação feita pela tutela sobre o cumprimento dos objetivos. Os contratos de autonomia constituem-se, portanto, instrumentos neoliberais.

Estes e outros objetivos do memorando da *Troika*, levaram à implementação de políticas de austeridade. As consequências imediatas desta austeridade foram muito negativas, como o aumento brutal do desemprego e a emigração de milhares de jovens qualificados e não qualificados (Poeiras, 2013). Também a escola pública sofreu as consequências desta austeridade. Além dos cortes diretos na sua orçamentação, foram executadas medidas que visando o “aumento da eficiência no setor educativo”, mais não fizeram do que retirar à escola condições para que todos possam aprender. É o caso do aumento do número de alunos por turma, da mudança da legislação da educação especial que retirou os alunos com necessidades educativas especiais da escola, associados à depauperização das condições de trabalho dos professores. Na prática, a qualidade da escola pública democrática que tinha vindo a ser construída deste o início dos anos 80 do século XX, foi abalada.

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.”

Ponto 2 do Artigo 73.º
da Constituição da República Portuguesa

1.1.1. A (des)construção da escola pública democrática

5,2% dos portugueses, em 2011, era analfabeto. Em 1970 Portugal tinha uma taxa de analfabetismo de 25,7%, dez anos antes, em 1960, essa taxa era de 34%. Se recuarmos 30 anos, em 1930, 62% da população portuguesa era analfabeta. Portugal entrou no século XX com 74% dos portugueses sem saber ler ou escrever (Teodoro & Aníbal, 2008). Em janeiro de 2014, segundo a *Central Intelligence Agency World Factbook*, Portugal apresenta uma taxa de alfabetização de 95%, estando em 41.º lugar dos 44 países da Europa (excetuando a Rússia), tendo apenas depois de si a Noruega com a mesma taxa, mas alcançada em 2013 (a portuguesa é de 2011, ano dos últimos censos), a Turquia (94%) e Malta (92%), isto é, Portugal, no que à alfabetização diz respeito, está na “cauda” da Europa.

No entanto, não poderá passar despercebida a assinalável recuperação, que se alcançou em Portugal, num período de 40 anos (1970-2011), dos níveis de alfabetização. Como Portugal sofre, desde meados do século XIX, de um atraso estrutural, quase crónico, dos níveis de literacia e escolarização da sua população (Teodoro & Aníbal, 2008), esta diminuição da taxa de analfabetismo é digna de registo. Segundo Teodoro e Aníbal (2008), em meados do século XIX, Portugal estava incluído no grupo dos países do sul da Europa e do leste europeu, “pobres e mais ruralizados, predominantemente católicos ou ortodoxos, apresentando elevadas taxas de analfabetismo entre as suas populações” (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 75). O que nos distinguiu dos outros países deste grupo, foi que enquanto os outros, tais como Espanha, Grécia e Itália, no início do século XX fizeram importantes avanços na alfabetização das suas populações, Portugal manteve-se, quase exatamente, como estava (Teodoro & Aníbal, 2008). Assim, o fosso tornou-se maior e mais difícil de ultrapassar.

Paradoxalmente, Portugal foi o primeiro país católico onde o Estado assumiu a responsabilidade e o controlo do sistema de ensino (Teodoro & Aníbal, 2008), com as reformas do Marquês de Pombal de 1759 e 1772, que foram referência para outros países. Portugal foi o 4.º país do mundo a consagrar o princípio da escolaridade obrigatória em lei,

em 1835. Mas, mesmo assim, a taxa de analfabetismo em 1900 era de 74%. A retórica da educação é um processo que se instalou e subsiste até agora. Esta retórica foi levemente abandonada durante o período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 e, segundo Correia (2000), apenas na fase pós-revolucionária, é reconhecível a ideologia democratizante e crítica. Em Portugal, no contexto revolucionário de abril de 74 e à luz da Constituição da República Portuguesa (aprovada em 1976),

(...) no tecido educativo português, a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da Educação democrática e da construção de cidades educativas enformadas pelos princípios da democracia e da participação. Trata-se, portanto, de fundar uma cidade educativa regida pelos princípios da democracia e da participação e de construir uma educação capaz de contribuir para a consolidação da cidade democrática. (Correia, 2000, p. 83).

Mas, a especificidade da situação portuguesa, no referido período, não está apenas na articulação política entre governabilidade da educação com a construção da democracia. Correia (2000) refere também que

O desenvolvimento da escolarização que acompanhou o movimento revolucionário de 1974/75 não foi, com efeito, apenas legitimado pelo propósito de assegurar uma igualdade de oportunidades de acesso a um património cultural universal e, por isso, insensível aos circunstancialismos locais. Este acréscimo de escolarização, pelo contrário, desenvolveu e envolveu também uma maior implicação da educação no local e induziu dinâmicas educativas não escolarizadas que intencionalmente procuravam contribuir para a qualificação e a construção de comunidades e cidades locais em busca da sua emancipação. (p. 85).

Talvez, por isso, foi possível alfabetizar tanto num período de tempo curto, pois houve o comprometimento de toda a sociedade (incluindo o “local”, isto é, as comunidades de proximidade) em escolarizar a população portuguesa. Todo este processo só foi possível desta forma, devido à existência desta escola portuguesa, que assumidamente era pública e democrática e que reunia em seu torno as vontades políticas para assim se constituir.

Deste modo, a escola pública democrática portuguesa foi gizada com princípios como o da igualdade de oportunidades e sucesso educativo, para todos, inclusiva e plural, da construção de uma cidadania promotora de uma cultura de direitos, da construção de uma cidadania emancipatória, entre outros, que estruturavam o discurso político pós-revolucionário (Correia, 2000) e que ainda são basilares no pensamento de muitos.

Esta intenção emancipatória foi plasmada, uma década depois, na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, numa altura em que as políticas educativas já apresentavam um carácter híbrido resultante de duas conceções simultâneas mas assentes em diferentes perspetivas

sobre a escola de massas: a de que a escola deve dar principalmente competências cognitivas e, deste modo, preparar os cidadãos para o mercado de trabalho (Teodoro & Aníbal, 2008); e a que defende a escola que conduz à emancipação (Magalhães & Stoer, 1998, Stoer, 1994, Stoer, Stolerroff & Correia, 1990).

“Todos têm direito à educação e à cultura.”

Ponto 1 do Artigo 73.º da
Constituição da República Portuguesa

Lei de Bases do Sistema Educativo

Apresenta-se, de seguida, uma análise dos artigos da LBSE que evidenciam o seu carácter emancipatório, no que se refere, nomeadamente à organização do Sistema Educativo, à promoção da escola inclusiva, à formação de professores e à administração e gestão das escolas, aspetos considerados fulcrais para os objetivos deste trabalho de investigação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estabelece o quadro geral do sistema educativo (ponto 1 do artigo 1.º) e define-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. A LBSE foi aprovada a 14 de outubro de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Mais tarde foi alvo de três alterações, uma em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), outra em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) e uma última, em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). As duas primeiras alterações prenderam-se, essencialmente, com questões referentes ao acesso e financiamento do ensino superior além de mudanças da qualificação dos professores, e a de 2009, estabeleceu a universalidade de as crianças com 5 anos de idade frequentarem o ensino pré-escolar, instituindo, ainda, a escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos de idade. Mais recentemente, em 2015, a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, revoga a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, a ser implementado a partir do ano letivo de 2016/2017.

Segunda a LBSE de 1986, no ponto 2 do Artigo 1.º,

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Nas sucessivas alterações que foram feitas à LBSE, este ponto manteve-se com o texto inicial. Realça-se aqui, o carácter emancipatório que a lei queria conferir à educação, ao falar de desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Esta tónica emancipatória mantém-se ao longo do todo o texto da LBSE, não tendo sido alterada nas revisões que têm sido feitas ao longo dos anos. Por exemplo, no artigo seguinte, pode ler-se, no ponto 2, que

É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (ponto 2 do Artigo 2.º da LBSE).

Tal como no ponto 4 do mesmo Artigo é possível encontrar que

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (ponto 4 do Artigo 2.º da LBSE).

Outra evidência do carácter emancipatório da LBSE é o ponto 5 do artigo 2.º que refere

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (ponto 5 do Artigo 2.º da LBSE).

Nos princípios organizativos do sistema educativo, que são descritos no Artigo 3.º da LBSE, é possível entender que o que se pretendia para Portugal seria, de facto, uma escola que levasse à emancipação, repare-se no texto deste Artigo 3.º,

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.

Nas alíneas seguintes, é possível verificar a preocupação pelo desenvolvimento da capacidade para o trabalho através de uma base sólida de formação geral e específica, pela descentralização e diversificação das estruturas e ações educativas, pela garantia de igualdade e inclusão. Relacionado com o carácter emancipatório referido atrás, também é manifesta a preocupação com o contributo que a escola deve ter para o desenvolvimento do espírito crítico e a prática democrática aliás, na alínea l) do Artigo 3.º diz que, este desenvolvimento deverá ser feito “através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

Nos Artigos 24.º, 25.º e 26.º da LBSE, está plasmada a preocupação com a construção da escola inclusiva, pois dizem respeito à promoção do sucesso escolar, apoios a alunos com necessidades escolares específicas e apoio psicológico e orientação escolar e profissional, respetivamente. Embora a escola inclusiva não seja sinónimo de educação especial, contempla-a. Assim, o artigo 18.º diz respeito à organização da educação especial e o 17.º define o âmbito e objetivos da educação especial. A educação especial é considerada, no artigo 16.º, como uma das modalidades especiais da educação escolar. Apesar de o termo “Escolas Inclusivas” ter sido consagrado na Conferência Mundial da Unesco que teve lugar em Salamanca, nos dias 7 a 10 de junho de 1994, ou seja, 8 anos depois da aprovação da LBSE, esta conceção já está presente na LBSE, mediante a integração no ensino regular de crianças que, à partida, estariam excluídas dele e todas as crianças com idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, criando-se oportunidades de aprendizagem e estratégias diferenciadas de modo a mantê-las nele, com sucesso e evitando a exclusão. Pois é possível ler-se no artigo 18.º, no ponto 1, que

a educação especial organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educadores especializados.

Posteriormente, em 2006, foi produzida legislação (Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro), a regulamentar a habilitação profissional para a docência na educação especial.

Uma das matérias que foi alterada nas revisões/alterações que a Assembleia da República tem feito à LBSE é a que diz respeito à formação inicial de educadores e professores (Artigo 31.º). Atualmente, a habilitação própria para a docência definida para os educadores e professores é a licenciatura (pré-Bolonha) para o exercício da profissão docente além de uma qualificação profissional, nos casos em que a licenciatura não seja na variante “via ensino” ou equivalente; pós-Bolonha, a habilitação profissional é o mestrado, definido nos termos do Decreto-lei n.º 220/2009, de 8 de setembro.

A habilitação profissional para a docência, na LBSE (e em alguma legislação posterior que a operacionaliza), foi definida, tendo como referência, o facto de a atividade docente não prescindir de um espírito crítico, com as exigências a ele inerentes. Deste modo, o docente não se pode isolar e deduzir do facto de ser professor, seja qual for o seu grau de cultura e méritos, a certeza inabalável das suas decisões (Sampaio, 2006). O saber é sempre algo inacabado, a realizar-se (Sampaio, 2006).

A formação contínua dos professores também está consagrada na LBSE, no seu Artigo 35.º. É reconhecido o direito à formação contínua a todos os professores e educadores. A formação contínua é assumida, no texto legal, como devendo ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (ponto 2 do artigo 35.º da LBSE). Neste artigo, no ponto 3 está escrito que “a formação contínua é assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”. Sobre esta matéria, em Conselho de Ministros de 28 de novembro de 2013, foi aprovado o regime jurídico de formação contínua de professores e definição do respetivo sistema de coordenação, administração e apoio que dará origem ao decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Já num paradigma neoliberal, o governo de PSD/CDS, decidiu que a formação contínua de professores tem como objetivos promover (Artigo 4.º do DL n.º 22/2014):

- a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Estes objetivos, que foram introduzidos (com o DL n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), apontam para uma mudança de assunção do que deverá ser a formação contínua de professores e, conseqüentemente, do que deverá ser o papel dos professores. Atente-se no facto de aparecer aqui (no DL n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) como objetivo da formação contínua, a

melhoria dos resultados dos alunos assim como a concretização dos projetos educativo e curricular das escolas e sobre os quais a maioria dos professores não tem participação. A formação contínua que, à luz da LBSE, estava direcionada para as necessidades dos professores, passa agora a estar focada nos resultados e no cumprimento de projetos nos quais os professores não participaram na decisão. A formação contínua está ao serviço das escolas e dos resultados em primeiro lugar e, só depois, na última alínea, ao serviço do professor e do seu desenvolvimento profissional.

Quanto à carreira dos professores, o Artigo 36.º da LBSE, estabelece os princípios gerais das carreiras do pessoal docente e de outros profissionais da educação e estipula que, no ponto 1, “os educadores, professores (...) têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.” No ponto 2 é referido que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. Importa salientar-se aqui que a profissão docente é percecionada numa dimensão que vai além do “funcionalismo”, uma vez que se refere a possibilidade de os professores prestarem serviços à comunidade, pressupondo, ainda, as atualizações científica, pedagógica e profissional dos professores. Esta perceção da profissão docente também está patente nas alíneas f), g) e h) do n.º 1 do Artigo 33.º (“Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores”) onde se faz alusão, respetivamente, a uma “formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante”, a uma “formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa” e a uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”. Ou seja, estão aqui os princípios da formação do professor reflexivo, do professor ativista. A profissionalidade implícita na LBSE aponta para o professor ativista, isto é, aquele que defende a escola internamente, mas também todas as matérias que se relacionem direta ou indiretamente com a escola.

Outra matéria que determina o trabalho do professor e o projeto que o país tem para a educação é a administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e que está consagrado na LBSE no seu Artigo 45.º. Neste artigo a questão da gestão democrática está bem presente, repare-se na formulação dos pontos 1, 2, 3 e 4, respetivamente,

- 1- o funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspetiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respetivos docentes;
- 2- em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino

a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino; 3- na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa e 4- a direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados.

Este desenho de administração e gestão, que concretizava uma ideia de sistema de ensino, foi completamente transfigurada pela legislação atual, como evidenciaremos de seguida. Atualmente, esta conceção dos princípios da gestão democrática das escolas e dos critérios de natureza pedagógica e científica se sobrepõem aos administrativos (e financeiros) estão esquecidos dos diplomas legais e da vida das escolas. Mas, esta assunção, da gestão democrática da escola e de tudo o que ela envolve, ainda faz parte do referencial profissional dos professores portugueses.

“Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.”

Ponto 1 do Artigo 77.º da
Constituição da República Portuguesa

Gestão das escolas

As questões de autonomia pedagógica e financeira, direção e gestão das escolas são muito relevantes para a vida nas escolas, uma vez que assumem uma dimensão política grande e interferem nas relações de trabalho e no clima de escola. A gestão democrática das escolas foi uma conquista da Revolução dos cravos, e demorou alguns anos a consolidar-se. Teodoro (2001) refere que em Portugal não houve outro período tão curto, com tantas e tão profundas mudanças na condição docente como naquele que se seguiu ao 25 de Abril. Nos dias que se seguiram à Revolução, os professores, num processo autogestionário como nunca se tinha verificado na Europa, tomaram nas suas mãos a gestão das escolas. Para tal, elegeram comissões afastando da direção e gestão das escolas os reitores dos liceus e administrações nomeados pelo regime fascista (Tavares, 2014). Deste modo e apesar de a gestão democrática das escolas ainda não ter, nessa altura, qualquer moldura legal, este processo de democratização da gestão pôs fim à gestão autoritária das escolas e os professores, ao

chamarem a si a gestão escolar, de uma forma completamente autogestionária, independente do poder central (Barroso, 2009, Lima 2009, 2007). Desta forma, os professores deram início ao processo de democratização das escolas e geriram durante mais de 30 anos, o processo de acesso de todos à educação, “dimensão primeira e fundamental da democratização da educação” (Tavares, 2014, p. 12). Após 1975, houve um processo de normalização que reduziu muito o caráter autogestionário que a gestão das escolas teve no início. A partir de 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, alterou-se este caráter autogestionário das escolas, num primeiro momento e parcialmente em 1991, com a implementação do Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio e, em 1998 com o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Com este último diploma legal (DL n.º 115-A/98, de 4 de maio), o caráter emancipatório da LBSE no que à gestão diz respeito, levou o primeiro golpe.

O modelo de gestão escolar em vigor desde a Revolução de Abril, obedecia aos princípios da gestão democrática, princípios esses consagrados na Constituição da República de 1976. O modelo de gestão era caracterizado pela existência de órgãos colegiais eleitos e forte influência do poder dos professores, principalmente no Conselho pedagógico (Barroso, 2009). Este modelo tinha como principal crítica o facto de os pais terem reduzido poder nas escolas. Isto acontecia devido ao facto de, na maioria dos municípios, as cartas educativas não estarem definidas e os conselhos municipais de educação não estarem, de facto a funcionar, onde as associações de pais e encarregados de educação teriam forte representação e, deste modo, poderiam influenciar a gestão das escolas.

A partir de 2008, o modelo de gestão das escolas foi alvo de várias e radicais alterações legislativas que têm representado um retrocesso no funcionamento democrático das escolas. A implementação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pôs fim à gestão democrática participativa pela reintrodução da figura do Diretor, conferindo-lhe poderes quase absolutos e pelo facto de a sua eleição não ser direta; por o conselho pedagógico passar a ter apenas função consultiva, não decidindo nada, na prática, que o Diretor (que o preside) não queira. O novo modelo de gestão pode constituir o primeiro passo para a elitização do ensino público e, simultaneamente, “representa um instrumento de controle das escolas e dos professores, quebrando solidariedades entre os professores, historicamente construídas” (Tavares, 2014, p. 12).

A implementação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, resulta e contribui para uma mudança de paradigma no processo de gestão das escolas. Assim, a escola que antes era considerada, pelo ministério, *per se*, com as suas particularidades, agora passa a ser uma unidade de gestão do sistema e o sistema escolar torna-se num sistema de escolas (perdendo-

se as particularidades de cada uma, esta situação é particularmente visível, por exemplo, na dotação de funcionários às escolas sem ter em conta a arquitetura da escola, os espaços envolventes, entre outros aspetos). A gestão corporativa, emanada da função docente, é substituída por uma gestão profissionalizada, centrada nas técnicas de gestão empresarial (Barroso, 2009). Aliás, os (professores) candidatos a diretor de escolas/agrupamentos têm que ter formação na área de gestão.

Este novo modelo de gestão implementado nas escolas portuguesas em 2008, é fruto do processo de homogeneização europeia e perda da especificidade (identidade) nacional construída no 25 de Abril de 1974. Portugal e Espanha eram, em 2008, os únicos países da UE em que o diretor da escola era eleito, sendo nomeado nos restantes países. No caso português, havia outra originalidade em relação aos outros países da europa, Portugal era o único país no contexto europeu onde havia o primado da gestão colegial e da eleição dos cargos de gestão intermédia (Barroso, 2009).

Também a necessidade de “profissionalizar o gestor” é uma das diretivas da política europeia, além do reforço da regulação externa através de procedimentos administrativos de coordenação e controlo que entra em linha de colisão com a lógica pedagógica, centrada na autorregulação dos professores quanto à organização do trabalho docente (Barroso, 2009). Neste sentido, Ventura, Castanheira e Adelino (2006) referem que é patente haver uma falta de formação específica para o desempenho de cargos de gestão de elevada responsabilidade, o que segundo estes autores, dificulta o exercício de uma ação profissional e de uma estratégia de desenvolvimento da escola ou agrupamento. Segundo Ventura, Castanheira e Adelino (2006) o presidente do conselho diretivo teria pouco poder, pelo que defendem que o gestor da escola esteja munido de mais poder para fazer a gestão estratégica da escola, avaliação e controlo dos outros professores. A gestão democrática das escolas foi vista como um entrave “à autonomia e protagonismo” (p. 135) que um diretor deverá ter. É paradigmático disso quando afirmam que

Gestão democrática *inter pares* continua a dificultar o exercício de uma verdadeira liderança pautada por critérios alheios às pressões de caráter corporativo ou às medidas circunstanciadas para agradar, sobretudo, a clientelas docentes internas (Ventura, Castanheira & Adelino, 2006, p. 135).

Neste contexto, com este “novo” modelo de gestão (Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril), as escolas ficam mais espartilhadas em burocracia e controlo externo. Um órgão unipessoal que concentra todos os poderes, é sinónimo de ténues práticas democráticas colegiais e processos eleitorais pouco democráticos (pois vota-se, por exemplo, entre três nomes escolhidos pelo diretor para coordenador de departamento), ou a limitação da participação

dos professores nas decisões pedagógicas e de política educativa, consubstanciam o gerencialismo na educação.

A aplicação do atual modelo de gestão das escolas, (DL nº 75/2008, de 22 de abril), leva a frequentes abusos de poder que, por sua vez, aumentam o sentimento de insegurança e de medo por parte dos professores, paradigmático disto é o número de reclamações e denúncias que os sindicatos recebem dos professores, todos os anos. No entanto, devido talvez à cultura da gestão democrática que durante 34 anos residiu nas escolas portuguesas e às características pessoais de muitos diretores, a natureza do modelo e as suas práticas vão sendo amenizadas e contrariadas, atenuando, ainda assim, o impacto negativo que esta gestão tem na vida escolar. Talvez também devido às características pessoais dos diretores e à cultura pedagógica das escolas que a implementação da revisão da estrutura curricular não foi tão disruptiva, como de facto, em termos de paradigma, o é, em relação ao que estava regulamentado.

“A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos.”

Ponto 1 do Artigo 47.º da
Lei de Bases do Sistema Educativo

Revisão da Estrutura Curricular: Metas curriculares

O XIX Governo Constitucional aprovou, em Conselho de Ministros de 31 de maio de 2012, o diploma que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (ponto 1 do Artº 1.º do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Este diploma foi promulgado, em 21 de junho de 2012 pelo Presidente da República, Cavaco e Silva, sendo publicado, em Diário da República, a 5 de julho. Esta mudança entra na vida das escolas e dos professores de forma sub-reptícia, uma vez que na preparação e desenho das metas, foram chamados professores das várias áreas para participarem no processo e a nova estrutura curricular (e metas) foi apresentada como se se tratasse do que praticamente já existia, mas com outra formulação. Nada mais falacioso. Este diploma, encerra em si, uma das opções neoliberais mais duras das políticas educativas implementadas em Portugal, que transformará o paradigma do ensino público. Como defende Rikowski (2002), o estado neoliberal tentará acabar com qualquer pedagogia que eduque os estudantes sobre o seu verdadeiro papel na sociedade, a consciencialização da sua força de trabalho e a visão crítica sobre a sociedade, pois receia perder a sua força de trabalho excedentário (valor do trabalho que está acima do

que é pago ao trabalhador) que constitui o primeiro lucro do capitalista. Este medo implica um rígido controlo do currículo, do trabalho do professor, atribuindo-lhe tarefas cada vez mais repetitivas e burocráticas e impondo-lhe metas que não lhes deixam tempo para refletir (Hill, 2003).

Nuno Crato, ministro da educação e ciência do XIX Governo Constitucional, referiu publicamente, por várias vezes, que o modelo que preconizava para a educação em Portugal era o modelo inglês. Ora, a pesquisa em educação na Grã-Bretanha está a afunilar para uma visão tecnicista e acrítica, uma quase obsessão com “o que funciona” (Hill, 2003), isto é, um modelo neoliberal da educação.

Logo na nota introdutória do DL n.º 139/2012, de 21 de junho é possível ler-se:

tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário.

Aqui pode-se constatar a questão dos atributos do rigor e da excelência, vocabulário amplamente disseminado nos documentos feitos à luz neoliberal. Este rigor e excelência são sinónimos, na linguagem de mercado, de eficiência e de eficácia. A educação como instituição social está subordinada às metas do mercado internacional da qual fazem parte a linguagem e a auto-conceção dos próprios professores (Hill, 2003, Levidow, 2002 e Mulderrig, 2003). Nas escolas, a linguagem da educação tem sido substituída, subtilmente, pela linguagem do mercado, assim expressões como “operacionalização das metodologias”, “facilitadores da aprendizagem” e “gestão da qualidade” são alguns exemplos desta mudança (Hill, 2003). Segundo o mesmo autor, a excelência na educação não pode coincidir com o significado de excelência nos mercados.

As medidas de excelência no mercado são (i) a qualidade do produto feito para venda; e (ii) um produto sem problema e que assim permaneça depois de comprado. As medidas de excelência na educação são (i) o ‘desinteresse’ e a imparcialidade; e (ii) a intensidade e a abrangência dos problemas que ela suscita em quem a tem (...) (Hill, 2003, p. 39).

Ora, tentar aplicar à educação a terminologia de mercado é, em si mesmo, subverter completamente o sentido da educação. Já que, como Hill (2003) refere, o mercado visa a venda unilateral, sendo os esforços para essa venda tão mais eficientes quanto não são compreendidos, devendo a educação, pelo contrário, excluir a unilateralidade, a não racionalidade e a manipulação.

Um dos efeitos das políticas neoliberais, é uma perda do pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho (Hill, 2003). O Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, é rico em articulado que fundamenta isto mesmo. Por exemplo, ainda na nota introdutória, está escrito que “(...) a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada (...)”, isto na prática significa que, se as escolas não a instituírem, no âmbito da sua autonomia, a educação para a cidadania deixará, formalmente de se fazer, pois nas metas das disciplinas curriculares não se encontra nenhuma que diga respeito à cidadania. Outra evidência desta perda de capacidade de pensamento crítico é dizer-se, como está plasmado na nota introdutória do mesmo diploma que

A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico - Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar.

Nada é dito sobre a filosofia, o projeto (área de projeto) e, mesmo, a retórica em volta das expressões traduz-se, na prática, por uma diminuição do peso destas disciplinas no currículo, caso flagrante disso é, a classificação da disciplina de educação física deixar de contar para o cálculo da média dos alunos do ensino secundário. O que constitui uma redução da importância da educação física, em particular, e das expressões, em geral, na formação dos alunos.

Repare-se, ainda na nota introdutória, quando está escrito que “relativamente às ciências experimentais, mantêm-se as suas características próprias, possibilitando, no 3.º ciclo do ensino básico, o desdobramento de turmas, e reforçando o tempo que lhes é dado.” Na prática, para se reforçar o tempo que é dado às ciências experimentais ter-se-á que reduzir esse mesmo tempo noutra área (o que será muito difícil alguma direção fazer, pois poderá ter impactos negativos grandes, nomeadamente o aumento do número de horários-zero) e o desdobramento só é autorizado para turmas com mais de 21 alunos, ora se uma turma tiver alunos com necessidades educativas especiais, só poderá ter 20 alunos, o que inviabiliza o desdobramento. Isto significa que estarão 20 alunos numa aula laboratorial com apenas um professor. Esta situação traduz-se numa impossibilidade de desenvolver o espírito crítico, que é um dos objetivos primeiros das aulas experimentais/laboratoriais.

Um dos princípios orientadores do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, é “d) redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais”, leia-se português e matemática. É observável aqui a dimensão mais redutora que este diploma traduz da educação. Refere também no Artigo 2.º, no ponto 3, que

Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Mais uma vez, a dimensão integradora da educação patente na LBSE cai por terra. Assim, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno fica refém da obrigatoriedade do cumprimento de programas e de metas, já que, como refere o Artigo 23.º, (ponto 2),

A avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Importa aqui referir-se que o mesmo diploma prevê, quanto às modalidades de avaliação (Artigo 24.º, ponto 4) que

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: a) a avaliação sumativa interna (...): b) a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços e entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito. (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Constata-se que é assumido, pelo ministério, o *accountability* neoliberal, a prestação de contas. Esta tarefa (de prestação de contas), quase fagocitária de todas as outras que envolvem o trabalho dos professores, retirando-lhes liberdade de ação e tempo para explorarem outras necessidades dos alunos, tornando-se, em anos de exame, muito difícil respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. E quando não é possível respeitar a diferença, não se está a contribuir para a democratização da sociedade, preconizada na LBSE, nem se está verdadeiramente a construir a escola inclusiva.

Para a consolidação da escola pública democrática portuguesa é fundamental a ação e o trabalho dos professores. Os professores são pilares fundamentais do sistema de ensino e o seu trabalho revela-se muito importante num contexto de desenvolvimento da sociedade. O reconhecimento da importância do papel dos professores na sociedade deveria estar refletido no Estatuto da Carreira Docente (ECD).

O professor

*O professor disserta
Sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo.*

Carlos Drummond de Andrade

1.1.2. Estatuto da Carreira Docente (ECD)

A classe docente constitui-se como pilar estrutural de um sistema de ensino. Os professores tendo como função principal a transmissão da cultura escolar, com autoridade conferida pelo domínio de conteúdos e práticas são, por isso mesmo, agentes da política educativa. Cabe-lhes aceitá-la ou transgredi-la de acordo com a correlação de forças no exterior ou interior do sistema educativo (Fernandes, 2010). Para a tomada de opção de aceitar ou transgredir as intenções do sistema educativo, não está alheia, a formação e a carreira docente, o modo de recrutamento e o estatuto que lhes é reconhecido nem, tão pouco, os laços de dependência que os vinculam ao Estado e à Sociedade Civil. Fernandes (2010), refere que o professorado é, ao mesmo tempo, condição do funcionamento do sistema educativo e reflexo mediatizado dele, pelas suas inter-relações, como grupo profissional, com as estruturas sociais.

A imagem social dos professores em Portugal, nunca foi muito positiva na opinião pública. Já no século XVIII, Carl Israel Ruders, pastor protestante sueco, escrevia no seu livro, intitulado *Viagem em Portugal*, que não existia neste país qualificação mais ultrajado do que o de professor, referiu mesmo que todo o indivíduo que se lembre de ensinar os primeiros rudimentos de qualquer arte ou ciência denomina-se logo assim (Ruders, 2002). Esta utilização abusiva do título de professor ainda hoje se mantém, basta reparar-se nos anúncios dos jornais, para se encontrar, sem dificuldade, nos classificados, professores de todas as “artes” e “magias”. Já no século XXI, alguns ministros da educação utilizaram esta má imagem social dos professores para implementar, mais facilmente, políticas muito controversas e às quais os professores se opunham. É o caso, da célebre frase da ministra da educação do XVII Governo Constitucional de Portugal, quando, em 2006, disse aos órgãos de comunicação social, a respeito da aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente, que tinha perdido os professores, mas ganhou a opinião pública, uma vez que a imagem que a população em geral tinha dos professores era desfavorável a estes. No entanto, os professores, na defesa

da sua profissão, conseguiram nessa altura alterar, quase radicalmente, a imagem social que tinham.

Um dos vetores principais da credibilização da profissão docente foi, sem dúvida, o da formação dos professores e educadores. Fernandes (2010) refere que no século XIX, é significativo o facto de que ao nível das “primeiras letras”, a docência apareça raramente exercida por indivíduos portadores de habilitação académica universitária. Noutros graus de ensino, nessa altura, o ensino era ocasionalmente exercido por indivíduos com formação universitária completa ou incompleta. A profissão docente não recolhia boa imagem nem era socialmente prestigiante. Daí o recrutamento de professores se fazer, principalmente, entre as camadas mais baixas da hierarquia social (Fernandes, 2010). Nesta época, a profissão docente era exercida por muitos eclesiásticos. E só em 1817, houve o preenchimento de 18 lugares nas escolas régias femininas de Lisboa, mudando, pela primeira vez, a composição de género da classe; todavia, nos graus de ensino superiores, equivalentes ao secundário, o exercício da profissão permaneceu por muitos mais anos com exclusividade para os indivíduos de sexo masculino, pois continuavam a ser os que detinham formação mais avançada, mesmo que não fosse de nível superior (Fernandes, 2010). No século XX, a situação alterou-se radicalmente, com o acesso das mulheres à formação média e universitária. Assim, assistiu-se a uma feminização da profissão em todos os níveis de ensino, excetuando-se o universitário, tendo-se assistido, principalmente, na segunda metade do século XX, a um aumento das qualificações académicas e profissionais dos professores.

Segundo a caracterização do perfil docente 2012/2013 realizada pela Direção-Geral da Educação e Ciência (DGEEC) e pela Direção de Serviços de Estatística da Educação (DSEE), a habilitação dos professores portugueses no ano letivo 2012/2013 é a expressa no quadro 1.

Quadro 1 - Habilitações académicas dos professores portugueses no ano letivo 2012/2013

Nível de ensino	Habilitações		
	Bacharelato/ outras	Licenciatura ou equiparado	Doutoramento/ Mestrado
Educação pré-escolar	12,4 %	84,1 %	3,5 %
1.º CEB	10,9 %	84,5 %	4,6 %
2.º CEB	9,1 %	84,2 %	6,7 %
3.º CEB e ensino secundário	4,3 %	84,9 %	10,8 %

Fonte: Perfil docente 2012/2013, DGEEC e DSEE.

Como se pode verificar, a esmagadora maioria dos professores, em todos os níveis de ensino, têm pelo menos, licenciatura ou equiparado. Ou seja, os professores portugueses têm

formação científica superior. Uma sólida formação científica inicial, não é por si só suficiente, é necessário um sistema de formação ao longo da vida, essencial ao desenvolvimento da profissionalidade docente, ligada à prática, sustentada pela reflexão crítica e impulsionadora da inovação. A qualificação dos professores ajuda a construir uma imagem social positiva da profissão, mas, por si só, não a sustenta.

Para a consolidação da imagem positiva dos professores na Sociedade Civil, parece ter contribuído, a posição de defesa que os docentes tiveram para com o seu estatuto e a sua ação como profissionais. Defender um estatuto profissional é, no essencial, assumir que a profissão que se exerce é diferente de todas as outras, o mesmo é dizer, que é singular e por isso deve ser salvaguardada por um estatuto próprio.

Em Portugal, a moldura legal que responde à singularidade da profissão docente está plasmada no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovada pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 27 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro, 15/2007, de 19 de janeiro, 35/2007, de 15 de fevereiro, 270/2009, de 30 de setembro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 84/2009, de 18 de novembro e 75/2010, de 23 de junho, retificado pela Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, 146/2013, de 22 de outubro e alterado pela Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro (regime jurídico da requalificação de trabalhadores em funções públicas) e Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro (primeira alteração por apreciação parlamentar).

Até 1990 não existiu no quadro legal português nenhum diploma que traduzisse a singularidade da profissão docente. Este facto é demonstrativo da dificuldade que os professores tiveram para que a sua profissão fosse reconhecida como especial, dentro da administração pública e, com isso, tivesse um estatuto próprio, dada a sua relevância para o País. Tal como acontece com outras profissões e carreiras, designadamente a dos diplomatas, magistratura, forças de segurança, exército, médicos, enfermeiros, entre outras. No entanto, o reconhecimento formal de que a profissão de professor era diversa da administração pública em geral, começa em 1989, com a aprovação, na Assembleia da República, de uma grelha salarial fora do regime geral, pois até essa altura, aplicavam-se aos professores as fases e letras da Função Pública. Mais tarde, em 1998, a grelha salarial foi integrada no próprio ECD. Em 2014, o XIX Governo Constitucional de Portugal quis regressar à tabela única para a Função Pública, com a intenção de implementação da TRU (tabela remuneratória única), o que significaria um recuo de mais de um quarto de século no reconhecimento da especificidade da profissão docente.

O Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro, aprovou a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo também as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Este Decreto-lei serviu de documento base para aquele que foi o primeiro ECD dos professores portugueses, o Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Já o Decreto-lei n.º 184/89, de 2 de junho conjugado com o artigo 28.º do Decreto-lei n.º 353-A/89, de 16 de outubro, reconhece no seu artigo 16.º, estrutura das remunerações base, na alínea d) do ponto dois, as “Carreiras docentes”. No texto introdutório do Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro, é referido que:

Na modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores, determinando a melhoria qualitativa do exercício da função docente, reveste primordial importância.

Este aspeto é revelador de que se reconhece a valorização social e profissional dos docentes para a modernização da educação portuguesa; mais adiante, no mesmo texto, lê-se que:

Em face das exigências de aplicação e de implementação final do novo sistema retributivo aplicável à função pública, aprovam-se pelo presente diploma as escalas indicárias que vigorarão para os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a partir de 1 de janeiro de 1991 e de 1 de janeiro de 1992, bem como as remunerações em vigor para este corpo especial desde 1 de outubro, acompanhadas das normas de estrutura da nova carreira docente indispensável à viabilização da transição.

Está bem clara a assunção, no corpo do texto do Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro que os professores constituem um corpo especial da administração pública e como tal, deverão ser detentores de estatuto profissional próprio. Mas desde 1989, o paradigma das políticas educativas alterou-se. E isso está patente nas sucessivas alterações que o Estatuto da Carreira Docente tem sofrido até agora. Da comparação dos quatro principais diplomas que regulam a carreira docente, Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro, Decreto-lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro, Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro e Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 e junho, pode-se verificar que existem diferenças na interpretação que cada diploma faz da profissão dos professores e da sua importância na sociedade. Parece haver uma discrepância entre a avaliação que a opinião pública faz dos professores e do seu papel e a que os decisores políticos, efetivamente, demonstram nos diplomas legais que constroem.

Para verificar essa discrepância, faz-se aqui a comparação entre os quatro estatutos da carreira docente (Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro, Decreto-lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro, Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 e junho, com as alterações de 2012 e 2013), relativamente à introdução - linhas dominantes, definição de “pessoal docente”, direitos e deveres, formação, recrutamento e seleção, quadros,

vinculação, carreira docente, condições de acesso à carreira, avaliação do desempenho, aquisição de outras habilitações e capacitações, remunerações, mobilidade, condições de trabalho (horário semanal, componente letiva, organização da componente letiva, redução da componente letiva, dispensa da componente letiva, componente não letiva, serviço docente extraordinário, serviço docente noturno), férias, faltas e licenças, dispensas, equiparação a bolseiro, acumulações, regime disciplinar, limite de idade e aposentação.

No texto introdutório as diferenças de conceção política da profissão docente são notórias entre os quatro diplomas. E estão sintetizadas no quadro 2.

Quadro 2 - Comparação entre os textos introdutórios dos 4 Estatutos da Carreira Docente

Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro	Decreto-lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro	Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro	Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 e junho
<p>Enquadramento do diploma:</p> <p>- Vetor fundamental da modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da sua profissão.</p>	<p>Enquadramento do diploma:</p> <p>- Os educadores e os professores desempenham um papel essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.</p>	<p>Enquadramento do diploma:</p> <p>- Reafirma a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar.</p> <p>- 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 autoestima e motivação dos professores.</p>	<p>Enquadramento do diploma:</p> <p>- É estabelecido como um dos objetivos fundamentais para a atual legislatura, em matéria de educação básica e secundária, a valorização do trabalho e da profissão docente.</p> <p>- Ressalva -se que as modificações agora aprovadas visam melhorar o sistema de avaliação dos docentes e dirigem-se especificamente a esse fim. Assim, sem prejuízo de uma revisão global do Estatuto que proceda à explicitação terminológica face à lei, as presentes modificações não pretendem contrariar o enquadramento normativo geral em vigor.</p>

Assunções:	Assunções:	Assunções:	Assunções:
<p>- ECD como normativo integrador do desenvolvimento de um código de conduta profissional, toma como base quer a profissionalização do pessoal docente em sede de formação inicial ou adquirida em exercício (enquanto as necessidades do sistema o exigirem), quer a exigência de profissionalismo no exercício da função definindo os direitos e deveres específicos do pessoal docente.</p> <p>- Os direitos e deveres específicos do pessoal docente reportam-se quer a comportamentos individuais, com relevo para a formação contínua, quer a comportamentos institucionais, na perspetiva múltipla do relacionamento com alunos, colegas, pais e encarregados de educação e comunidade em geral.</p> <p>- Consideram-se as normas e regras de conduta que, pela sua prática reiterada, estão interiorizadas, como o direito de intervir na orientação pedagógica, através da liberdade de iniciativa na escolha dos métodos de ensino, e o dever de gerir o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos.</p> <p>- Princípio genérico de que o desempenho da função docente se deve orientar para níveis de excelência.</p>	<p>- Associar uma nova valorização da profissão docente a uma acrescida responsabilização dos educadores e dos professores, garantir condições de acesso à formação contínua e instituir mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional.</p> <p>- A valorização da profissão docente implicou que, no decurso do processo de revisão do Estatuto da Carreira Docente, fossem concretizadas medidas suscetíveis de promover a diversificação de perfis profissionais e a especialização dos agentes educativos, para apoio aos alunos e às escolas, no quadro do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos.</p> <p>- Desenvolver e clarificar aspetos relativos aos direitos profissionais dos docentes, nomeadamente quanto aos direitos de negociação coletiva, de participação no processo educativo, de formação e informação para o exercício da função educativa e de segurança na atividade profissional.</p>	<p>- O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens.</p> <p>- O ECD é, antes de mais, um instrumento efetivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.</p> <p>- O anterior ECD cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e 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, transformando-se num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tanto, contribuiu a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da</p>	<p>- O sistema de avaliação, já aplicado no ciclo avaliativo 2007 -2009 e a decorrer no ciclo de 2009 -2011, ao permitir a efetiva avaliação de todos os docentes, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, representou um passo decisivo na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência.</p> <p>- É reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente.</p> <p>- Reforça-se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira. Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida, ao mesmo tempo que, por outro lado, se permite diagnosticar situações que careçam de intervenção. A valorização do mérito traduz -se não só nas</p>

<p>- Direito-dever à formação e informação para o exercício da função educativa.</p> <p>- Direito ao apoio técnico, material e documental e os deveres de corresponsabilização pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos.</p> <p>- Tutela dos alunos na educação pré-escolar e no ensino básico em caso de ausências de curta duração.</p>	<p>- Em matéria de deveres profissionais, foi dada particular relevância ao papel dos docentes na formação e realização integral dos alunos, respeitando as suas diferenças culturais e pessoais e promovendo o combate a processos de exclusão e discriminação, na gestão do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de processos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos, bem como na atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, capacidades e competências dos docentes, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	<p>avaliação de desempenho dos docentes.</p> <p>- A formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da atividade docente. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da atividade letiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira.</p> <p>- À indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres. Nestes termos, não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações letivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades</p>	<p>bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de <i>Muito Bom</i> ou de <i>Excelente</i>.</p>
---	---	--	---

		<p>acrescidas na escola.</p> <p>Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas.</p> <p>- A integração no ECD de uma nova codificação de direitos e deveres que consagra, em termos inovadores, os direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa, e especifica os seus deveres relativamente aos diferentes agentes e parceiros dessa comunidade. No respeito dos direitos laborais dos docentes, estabelecem-se também regras mais exigentes no sentido do cumprimento integral das atividades letivas.</p>	
<p>Recrutamento e seleção:</p> <p>- Definem-se os princípios orientadores que permitirão a regionalização dos concursos.</p> <p>- Dotar o sistema dos</p>	<p>Recrutamento e seleção:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>Recrutamento e seleção:</p> <p>- Estabelece condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, assegurando que aqueles que obtêm provimento definitivo em lugar do</p>	<p>Recrutamento e seleção:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>

<p>instrumentos adequados a uma melhor e mais eficaz gestão dos recursos humanos da educação, introduzindo-se (pela 1ª vez na legislação portuguesa) requisitos físicos e psíquicos específicos para o exercício da função docente, o que permitirá definir as doenças profissionais do pessoal docente.</p>		<p>quadro preenchem, sem margem para dúvidas, todos os requisitos para o exercício da profissão docente. Com esse objetivo, introduz-se uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente, e estabelecem-se novas regras para a observância de um período probatório, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente.</p>	
<p>Quadros:</p> <p>- Criação dos QZP para garantir a necessária mobilidade do pessoal docente, de modo a assegurar a continuidade das atividades letivas, por recurso preferencial ao próprio sistema e ainda o desenvolvimento de atividades de natureza educativa, com relevância para o apoio a crianças com necessidades educativas específicas, para cuja realização progressiva são necessários docentes, ainda que não em regime de permanência.</p>	<p>Quadros:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>Quadros:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>Quadros:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>
<p>Vinculação:</p> <p>- Tendo em vista a melhoria qualitativa do exercício da função docente, faz-se depender a nomeação definitiva da titularidade de qualificação profissional para a docência do cumprimento de período probatório devidamente</p>	<p>Vinculação:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>Vinculação:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>Vinculação:</p> <p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>

<p>avaliado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aquisição de qualificação profissional para a docência em instituições de ensino superior deve ser seguida de um período de verificação da adequação do docente ao sistema e às instituições educativas, através da atividade letiva e educativa, ainda que apoiada. <p>Carreira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carreira única. - Desenvolvimento em escalões de progressão e de promoção. - Definição de condições de acesso à carreira e a intercomunicabilidade com as carreiras do regime geral. - Previsão de acelerações na carreira (29 anos de duração global) por reconhecimento de mérito profissional ou de aquisição de habilitações acrescidas, fixando-se bonificações por obtenção de licenciatura, mestrado ou doutoramento. - Estímulo à assiduidade fazendo repercutir o absentismo na progressão na carreira, com salvaguarda das doenças protegidas ou prolongadas. 	<p>Carreira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformulação do conteúdo das disposições estatutárias relativas ao período probatório, clarificando os seus objetivos e as condições em que o mesmo deve ser cumprido e tipifica as situações de exercício de funções de natureza técnico-pedagógica por docentes integrados na carreira. 	<p>Carreira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão. - Para acesso a esta categoria, estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incidindo sobre a atividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas. 	<p>Carreira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A carreira docente passa a estruturar -se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares. - Mantém-se como mecanismos de seleção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório. - Mantém-se igualmente uma estrutura de carreira que valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada contingentação através de vagas em dois momentos ao longo da carreira. - Valoriza-se a senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos
---	---	---	--

<p>- Bonificação da assiduidade excepcional.</p>				<p>últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas.</p>
<p>ADD:</p>	<p>ADD:</p>	<p>ADD:</p>	<p>ADD:</p>	
<p>- Consagração da necessidade da avaliação do desempenho docente, com vista à melhoria da respetiva atividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira.</p>	<p>- Consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e reforço da profissionalidade docente, no âmbito do processo de avaliação de desempenho dos educadores e dos professores.</p>	<p>- Sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade</p>	<p>- Há diferenciação dos desempenhos; mantém-se a articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, ao continuar vigente a regra</p>	
	<p>- A avaliação é encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos.</p>	<p>letiva, o presente decreto-lei introduz um novo procedimento</p>	<p>da fixação de uma percentagem máxima para as menções</p>	
	<p>- O processo de avaliação do desempenho que ocorre nos momentos de mudança de escalão, privilegia a iniciativa e o envolvimento do docente na sua própria avaliação e obedece a um conjunto de princípios fundamentais, devendo tomar em consideração a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, valorizar o exercício de cargos pedagógicos e as atividades desenvolvidas na escola, na comunidade educativa e no âmbito sócio-cultural.</p>	<p>que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assenta exclusivamente nela. Nesse procedimento,</p>	<p>qualitativas de <i>Muito Bom</i> e de <i>Excelente</i>.</p>	
	<p>- A avaliação, centrada na escola, deve incorporar componentes internas e externas, segundo modalidades diversificadas em função</p>	<p>a responsabilidade principal pela avaliação</p>	<p>- Instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingência através de vagas.</p>	
		<p>é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócioeducativo.</p>		
		<p>- No sentido de assegurar que se trata de uma avaliação efetivamente diferenciadora,</p>		

	<p>da especificidade dos contextos educativos e considerar a contagem do tempo de serviço em funções docentes ou equiparadas.</p>	<p>determina-se, em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma contingência das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho. Os resultados da avaliação serão expressos bienalmente e, portanto, não estarão associados aos momentos de possível progressão na carreira, nem por isso deixando de ter efetivas consequências para o seu desenvolvimento.</p>	
<p>Remunerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuição de subsídios de fixação dos docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas. - Atribuição de benefícios de carácter não remuneratório, visando criar incentivos à estabilização do pessoal docente fora dos grandes centros. - Reconhecimento do direito à remuneração pelo exercício de outras funções educativas, designadamente, as de administração e gestão, por docentes titulares da respetiva qualificação específica. 	<p>Remunerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada é referido no texto introdutório. 	<p>Remunerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada é referido no texto introdutório. 	<p>Remunerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada é referido no texto introdutório.

Mobilidade:	Mobilidade:	Mobilidade:	Mobilidade:
<p>- Regulação do destacamento e da requisição para funções não docentes, na linha dominante da preocupação de reforçar a presença dos professores nas escolas. A permanência nestas situações por mais de 4 anos dá lugar à abertura de vaga no quadro de origem, o que permitirá a clarificação das efetivas necessidades do sistema e, em consequência, quadros melhor dimensionados.</p>	<p>- Introdução de aperfeiçoamentos no regime aplicável às formas de mobilidade e consagração dos direitos para todos os docentes providos definitivamente em lugar dos quadros, dos quais usufruíam apenas, até ao presente momento, os docentes providos em lugar de escola, designadamente em matéria de dispensa da componente letiva e da concessão de licenças sabáticas.</p>	<p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>
Horário de trabalho:	Horário de trabalho:	Horário de trabalho:	Horário de trabalho:
<p>- Reconhecimento das especificidades características da atividade docente, mantendo as 22 horas semanais de componente letiva, fixando-se, contudo, nas 20 horas semanais no ensino secundário, de modo a criar condições especiais de preparação das aulas neste nível de ensino.</p> <p>- Alargamento a 8 o número de horas suscetíveis de redução na componente letiva, em função do tempo de serviço e da idade, já que a redução não se pode iniciar antes de atingidos os 40 anos, consagrando-se ainda a atribuição da redução máxima aos 27 anos de serviço, independentemente da idade.</p>	<p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>	<p>- Nada é referido no texto introdutório.</p>

Férias, faltas e licenças: - Adaptação do regime geral às especiais e específicas condições da atividade docente, designadamente permitindo uma gestão integrada das faltas por conta do período de férias, mantendo-se a interrupção da atividade docente consagrada desde 1979, nos períodos de Natal, Carnaval e Páscoa. - Consagração do direito à licença sabática ao fim de 10 anos de serviço, sem prejuízo do recurso ao estatuto de equiparação a bolseiro, como instrumento privilegiado específico de aperfeiçoamento profissional do docente.	Férias, faltas e licenças: - Promoção do exercício assíduo da profissão docente através da consagração de novos estímulos profissionais para os docentes que não derem faltas ao longo do ano letivo, sem prejuízo do exercício de direitos constitucional e legalmente consagrados, nomeadamente do exercício do direito à greve e por motivo de maternidade ou paternidade.	Férias, faltas e licenças: - Nada é referido no texto introdutório.	Férias, faltas e licenças: - Nada é referido no texto introdutório.
Aposentação: - Além de se ter fixado, a partir de 1992, os 65 anos como limite de idade para os educadores e professores do 1.º CEB, possibilita-se a aposentação por inteiro por parte dos docentes em regime de monodocência, desde que com 30 anos de serviço e 55 anos de idade, viabilizando-se não só uma justa compensação a docentes que nunca beneficiaram de redução da componente letiva, mas também uma indispensável medida de política de emprego que tem em vista a introdução de fatores de adequação ao mercado de trabalho nesta área.	Aposentação: - Consagração de um regime mais favorável para os docentes que se aposentem, evitando a sua permanência compulsiva em atividades letivas, com evidentes repercussões positivas no funcionamento das escolas.	Aposentação: - Nada é referido no texto introdutório.	Aposentação: - Nada é referido no texto introdutório.

Conclusão:	Conclusão:	Conclusão:	Conclusão:
<p>Este estatuto de que se espera a melhoria da produtividade do pessoal docente, reconhece e consagra as especialidades inerentes ao exercício da atividade, introduzindo as condições necessárias à dignificação e valorização da função educativa e a uma efetiva modernização e renovação do sistema educativo.</p> <p>A respetiva dimensão e complexidade exigem que a sua execução seja acompanhada pela deteção de novas necessidades, resultantes do dinamismo do sector, pelo que se aponta a revisão deste ECD num período mínimo de 3 anos.</p>	<p>Esta revisão do ECD resulta de um longo processo de negociação com as organizações sindicais e em que os parceiros envolvidos procuraram construir uma solução amplamente consensual, configura-se como um marco importante na dignificação e valorização da profissão docente e na construção de uma escola democrática de qualidade.</p>	<p>É necessária uma profunda alteração do ECD como um imperativo político que cumpre</p> <p>através do presente decreto-lei. Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores</p> <p>e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode</p> <p>ser atomizado e individualizado. Sendo impossível organizar</p> <p>as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira,</p> <p>dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência,</p> <p>mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada.</p>	<p>Ao introduzir este conjunto de alterações no ECD e na Avaliação do</p> <p>Desempenho, o Governo teve como objetivos essenciais garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente</p> <p>com consequências na carreira e a valorização do mérito. Estas alterações visam a melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os</p> <p>intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade</p> <p>que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade</p> <p>ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do País.</p>

No enquadramento do diploma, é possível verificar-se que, enquanto os dois primeiros estatutos se centram na valorização do papel do professor para melhorar a qualidade de ensino, o terceiro (de 2007) foca a avaliação, para distinguir o mérito, como condição para a dignificação da profissão. No último estatuto, é assumido que a valorização do trabalho dos professores e da profissão é fundamental e, ao mesmo tempo, ressalva que as mudanças introduzidas visam melhorar o sistema de avaliação dos professores, não se pretendendo contrariar o enquadramento normativo do estatuto de 2007. Ou seja, os últimos dois estatutos, no enquadramento, assumem que a avaliação dos professores é que é fundamental

para valorizar e dignificar a profissão docente.

Nas assunções é visível a clivagem de paradigma entre os dois primeiros estatutos e os dois últimos. Claramente, no de 2007, que é de facto o que faz a grande rotura com o passado (pós 25 de Abril), inclusivamente está escrito que o ECD (de 1998) “acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes”. Exatamente antes da aprovação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, por diversas vezes, o ministério da educação, que projetou este estatuto, através da ministra e dos seus secretários de estado, veiculou para a comunicação social dados e números sobre diversas questões relacionadas com os docentes, como por exemplo, o número total de faltas que os professores deram no ano letivo anterior, mas colocando no mesmo conjunto as faltas por licenças de maternidade, internamentos hospitalares e todas as situações que estão perfeitamente enquadradas na lei. Se a imagem dos professores era má, com este tipo de manipulação da informação terá ficado pior.

No que diz respeito ao recrutamento e seleção, só o primeiro estatuto (o de 1989) e o de 2007 é que referem este tópico. Enquanto que o de 1989 introduz a necessidade de requisitos físicos e psíquicos para o exercício da profissão, o que aconteceu pela primeira vez na legislação portuguesa, já que assim seria possível definir as doenças profissionais dos professores, o de 2007 institui a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC), numa clara assunção de que a formação inicial dos professores não seria suficiente para o exercício da profissão. Naturalmente que a PACC deixaria muitos “candidatos” a professores fora da possibilidade de entrarem nos quadros e, num contexto de crise financeira e resgate internacional, o que aconteceu é que o XIX governo constitucional, tentou utilizar a PACC para reduzir o número de professores sem colocação, impedindo-os de concorrer (aos que não passassem na prova).

O único estatuto que define quadros é o de 1989, criando um novo quadro, o quadro de zona pedagógica (QZP), que tinha como função garantir a necessária mobilidade do pessoal docente de modo a assegurar a continuidade das atividades letivas. Este QZP tinham um caráter transitório, no entanto, alguns docentes mantêm-se nele há mais de 20 anos.

A vinculação só é referida no estatuto de 1989, todos os outros nada referem sobre este assunto. Numa lógica de diminuição do número de trabalhadores da administração pública (ponto 1.9 do memorando da *Troika*), é natural que a vinculação seja esquecida, pois significa um acréscimo na despesa. Esta questão do acréscimo na despesa foi, contudo, anulada com a imposição da norma, da não atualização de remuneração, a quem entrou para os quadros a partir de 2012.

Quanto à carreira, o estatuto de 2007 quebra a carreira única dos professores, partindo-a em duas: a de professor e a de professor titular, este último com funções de coordenação e supervisão. Esta cisão na carreira foi dos golpes maiores que os professores e as escolas experimentaram, uma vez que colocou em patamares diferentes aqueles que estavam em situações semelhantes. Esta situação, para quem a viveu nas escolas, foi talvez, a que mais profundos estragos infligiu ao trabalho colaborativo dos professores. A divisão da carreira em duas categorias e a avaliação do desempenho docente (ADD) que se quis implementar com o estatuto de 2007 transformou as escolas portuguesas.

A ADD foi dos aspetos do estatuto de 2007 que mais recolheu o desagrado dos professores. Assim como na maior parte dos países onde foi instituída, também em Portugal, a ADD não foi assumida pelos professores como um desafio, mas como uma obrigação imposta pela tutela (Duarte, 2015). Esta ADD, do estatuto de 2007, trouxe aspetos novos e completamente dissonantes do que era a ADD nos anteriores estatutos, pois associou a avaliação do professor aos resultados escolares dos alunos, entre outros parâmetros. Além disso, estabeleceu quotas para as menções de *muito bom* e de *excelente*, inviabilizando a progressão justa, pois sujeitava os professores a uma espécie de *numerus clausus*, que eram decididos pelo governo todos os anos, tal como acontece com a generalidade dos trabalhadores da administração pública, impedindo muitos de progredir ainda que reunissem as condições necessárias, isto é, a classificação de *muito bom* ou de *excelente*. Esta situação manteve-se no estatuto de 2010. O último estatuto (o de 2010) fixou também contingentação em dois escalões da carreira, dificultando, deste modo, a progressão normal dos professores. Nos últimos dois estatutos (de 2007 e de 2010) verificou-se uma “colagem” da questão da avaliação ao resto dos trabalhadores da administração pública (AP), numa clara assunção de que os professores não serão diferentes do resto da AP, pelo menos, no que à avaliação diz respeito.

As remunerações são referidas apenas no texto introdutório do estatuto de 1989. E essa referência traduz aquilo que no enquadramento do mesmo diploma é defendido, isto é, que “a valorização social e profissional dos professores é vetor fundamental da modernização da educação portuguesa”, pois estabelece a “atribuição de subsídios de fixação dos docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas” e a “atribuição de benefícios de carácter não remuneratório, visando criar incentivos à estabilização do pessoal docente fora dos grandes centros”.

O horário de trabalho também só é mencionado no texto introdutório do estatuto de 1989 e consagra como horário completo as 22 horas letivas para os professores do ensino básico e 20 horas para os do ensino secundário. São atribuídas reduções no horário de trabalho, até ao máximo de 8 horas, em função do tempo de serviço e da idade. Apesar de, no texto introdutório dos restantes estatutos esta questão estar omissa, o horário de trabalho do professor foi alterado e, neste momento, os professores para terem horário completo terão

que ter 26 horas marcadas. Além disso, as reduções de horário foram completamente enviesadas e, neste momento, a primeira redução de 2 horas é aos 50 anos de idade.

No capítulo de férias, faltas e licenças, os dois últimos estatutos não fazem referência a este assunto no texto introdutório. O de 1989, fala em “adaptação do regime geral às especiais e específicas condições da atividade docente”, o que demonstra o reconhecimento de que a profissão tem particularidades únicas, sendo diferente das demais da AP. O estatuto de 1998 já tem uma tônica diferente fazendo a “promoção do exercício assíduo da profissão docente através da consagração de novos estímulos profissionais para os docentes que não derem faltas ao longo do ano letivo...”. Ao contrário dos dois primeiros estatutos, os outros dois, mais recentes, apesar de nada assumirem no texto introdutório, deram uma tônica punitiva à falta de assiduidade, no corpo do diploma.

No que diz respeito à aposentação, só o primeiro estatuto a ela faz referência. Mas as condições de aposentação foram-se degradando ao longo do tempo. Esta degradação das condições de aposentação dos professores será uma das responsáveis (a par da não abertura dos quadros a professores mais jovens) por a média de idades dos professores portugueses ser, a cada ano, maior. As escolas estão com um corpo docente cada vez mais envelhecido.

Na conclusão do texto introdutório dos quatro estatutos, é possível verificar, mais uma vez, qual o paradigma que presidiu à sua elaboração. É de salientar que nos dois últimos (2007 e 2010) pode ler-se expressões como “imperativo político”, “melhores resultados”, “estruturação da carreira” (divisão da carreira), “garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira”, “valorização do mérito”, “promover o mérito”, entre outras, que escrevem o discurso neoliberal que está na base das políticas educativas portuguesas dos últimos 10 anos. Ao mesmo tempo, o texto legislativo do estatuto da carreira docente, está cada vez mais longe da assunção da especificidade da profissão docente.

Na base na assunção de que a profissão de professor se reveste de uma particularidade singular, isto é, tem um conjunto de características que foram socialmente construídas e que permitem distinguir esta profissão de todas as outras está a formação inicial de professores (Roldão, 2005). Esta construção social e reconhecimento da especificidade da profissão docente, não é alheia ao facto de os professores terem tomado consciência dos seus problemas e da importância da sua profissão na construção de um país mais moderno e livre. Naturalmente, esta tomada de consciência foi longa e levou ela própria, à necessidade de elencar as suas próprias reivindicações. Surgiu assim, a necessidade da criação de sindicatos representativos da classe docente.

“Acerca de por que sou membro do sindicato dos professores, a interrogação que naturalmente me vem à ideia é por que não deveria ser, e por que não deveriam ser todos os outros professores?”

John Dewey

1.1.3. Sindicalismo docente: a construção de um quadro de direitos e deveres.

Os professores portugueses, em finais do século XVIII e no século XIX, não tinham qualquer proteção na velhice e na doença. Tão pouco as suas famílias gozavam de qualquer proteção em caso de morte ou invalidez do docente (Fernandes, 2010). Toda a assistência eventualmente prestada era benemérita, de organismos oficiais, muitas vezes, decorriam inclusivamente de pedidos formulados diretamente ao rei (Fernandes, 2010).

A constituição da primeira associação de docentes, em 1813, o Monte Pio, revela, para a época, um salto qualitativo de consciência social e profissional dos professores (Fernandes, 2010). Apesar de o Monte Pio não ter como beneficiários apenas profissionais do ensino, foram os professores, principalmente os de Lisboa, que o animaram e dinamizaram, demonstrando uma grande capacidade mobilizadora comparativamente com o resto do país e com outras profissões (Fernandes, 2010). “Os objetivos do Montepio consistiam na defesa dos associados na velhice e na doença, bem como no socorro às viúvas e órfãos” (Tavares, 2014, p.3). Para além da vertente mutualista, o Monte Pio toma posição em nome da classe docente na defesa dos interesses profissionais, isto é, revela uma ação para-sindical, pois ainda não existiam sindicatos (Tavares, 2014). No entanto, a organização sindical de classe surgiu depois de 1873, com a criação da associação dos Trabalhadores da Região Portuguesa que privilegiou a faceta reivindicativa do associativismo em detrimento da ação mais mutualista. Esta mudança não foi bem vista pelo poder monárquico (Bento, 1978).

Dos muitos problemas educativos que existiam em Portugal no final do século XIX, a instrução primária ocupava o primeiro lugar das preocupações dos professores (Ribeiro, 2016). O analfabetismo existente na altura era, unanimemente, considerado, pelos investigadores desse fenómeno, como escandaloso e responsabilizavam os governos por essa situação (Bento, 1978). Nessa altura, segundo Bento (1978), faltavam escolas e as que existiam eram pequenas e mal construídas, faltava também mobiliário e material escolar, havia deficiências de remuneração, preparação e dedicação dos professores e a burocracia centralizadora constituía um entrave ao desenvolvimento do ensino.

Como existia um grande atraso da instrução primária, as sensibilidades da época viraram-se para este aspeto, daí que não seja uma surpresa que o Movimento dos professores do ensino primário tenha sido o primeiro a organizar-se (Ribeiro, 2016). Mas, apesar da denúncia junto da opinião pública dos problemas educativos, os congressos realizados no âmbito do Movimento dos professores do ensino primário não foram suficientes para mudar a situação do ensino e dos professores. Os professores “precisavam de uma estrutura de defesa profissional e reivindicativa que funcionasse, simultaneamente, como instrumento de solidariedade entre os professores e de luta pelos seus direitos” (Ribeiro, 2016, p.20).

Em 1910, com a implantação da República, apesar de ter havido uma intensa atividade associativa no país, os sindicatos e os sindicalistas, continuaram a ser perseguidos. Muitos foram presos outros tantos caluniados. Embora o movimento associativo, nesta fase, se tenha revestido de um caráter mais sindical, a forte conflitualidade entre fações e as divisões internas fragilizaram o movimento sindical docente (Tavares, 2014).

Após o golpe de Estado de 28 de maio de 1926, a perseguição aos sindicalistas aumentou e em 1933 os sindicatos de classe são extintos por Salazar. “Muitos professores destituídos ou impedidos do exercício de cargos públicos, por motivos políticos de oposição ao antigo regime, foram abrigados no ensino particular onde exerceram a sua atividade docente e, naturalmente, a sua oposição ao regime ditatorial, ainda que de forma velada” (Tavares, 2014, p. 4). Ao longo do estado Novo, a ação repressiva revelou-se também com a expulsão do ensino de muitos e prestigiados professores. Em 1933, foi publicado um decreto proibindo os funcionários públicos de se associarem e foram dissolvidos o Sindicato dos professores Primários (criado em 1911) e a Associação do Magistério Oficial dos Liceus e escolas Industriais (criada em 1912); em 1937, é a vez da Sociedade de Estudos Pedagógicos (criada em 1910); em 1946, são fechadas as agremiações como a Sociedade de Matemática e a Sociedade de Escritores (Pato, 2010).

“Até à década de 60, foi negada aos professores qualquer participação na definição da política educativa ou na reflexão de um estatuto socioprofissional para a classe” (Pato, 2010, p. 4). Com isto, fomentou-se uma “desprofissionalização” da atividade docente (Teodoro, 2006). Esta “desprofissionalização” da atividade docente está consubstanciada com “o encerramento de escolas normais, com a diminuição da duração e dos níveis de exigência de acesso (...) na desqualificação salarial dos professores comparativamente a outros trabalhadores da administração pública” (Teodoro, 2006, p.36).

No ano letivo de 1969/70, surgem movimentações organizadas de professores eventuais e provisórios que tinham como motivação imediata conseguir assegurar a remuneração em

tempo de férias (12 meses de salário por ano) e a recondução no ano seguinte (Ribeiro, 2014). Descontentes com o regime político e com a forma como era tratada a profissão docente, estes professores decidem criar os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino secundário, que foram posteriormente alargados aos professores do ensino primário, mobilizando-se em torno das questões da educação, condições de trabalho e estatuto de carreira docente (Ribeiro, 2016). As condições de trabalho dos professores e do ensino público exigiam que os docentes se manifestassem e lutassem contra as condições precárias da sua situação profissional e do exercício da profissionalidade docente, apesar da falta de liberdade (Tavares, 2014). No início de 1974, os Grupos de Estudo são equiparados, pelo governo da ditadura, a associações secretas, os seus membros ficam sujeitos a prisão correcional, perda de funções públicas, multa e suspensão de direitos políticos por cinco anos (Ribeiro, 2016). Esta decisão motivou grandes protestos e lutas onde alguns dirigentes assumiram papel importante como, por exemplo, António Teodoro, que seria eleito, em 1983, o primeiro secretário-geral da Fenprof.

Grácio (1995) e Pato (2010) partilham a opinião de que o Partido Comunista Português (PCP), na altura na clandestinidade, esteve na origem do movimento dos Grupos de Estudo que tiveram implantação em todo o país e que acabou por “imprimir na consciência dos professores uma consciência política que, na época, a maioria não possuía” (Tavares, 2014, p. 8). Os Grupos de Estudo, segundo Tavares (2014) e Ribeiro (2016) tiveram grande relevância na génese do sindicalismo docente pós 25 de Abril, uma vez que, ao longo do mês de maio de 1974, foram criados os sindicatos dos professores do norte (SPN), o sindicato dos professores da grande Lisboa (SPGL), o sindicato dos professores da zona sul (SPZS), o sindicato dos professores da zona centro (SPZC) que depois sofreu uma cisão e deu origem ao sindicato dos professores da região centro (SPRC). Esta organização por zonas ou regiões é semelhante à que os Grupos de Estudo apresentavam. Além disso, são os quadros dos Grupos de estudo que organizam as lutas dos professores logo após a Revolução (Tavares, 2014).

Os baixos salários, as precárias condições para o exercício da profissão e o controlo político sobre os docentes durante a ditadura do estado Novo afastaram os professores mais capazes e inovadores e remeteram a classe docente para a mais completa anomia (Ribeiro, 2016, p. 39).

Na verdade, um dos problemas centrais do ensino em Portugal prendia-se com a degradação social, pedagógica e económica da classe dos professores (Tavares, 2014). A dinâmica herdada dos Grupos de Estudo permitiu aos professores, uma participação maciça em todos os movimentos sociais, relacionados ou não com os problemas dos docentes, do ensino ou da educação (Tavares, 2014). A constituição de associações e depois dos sindicatos de professores influenciou e, influencia ainda, decisivamente, em momentos históricos

diferentes, o processo de construção da profissão docente e da sua identidade profissional, principalmente no período a seguir ao 25 de Abril (Teodoro, 1994). Com a matriz combativa e transformadora, herdada dos Grupos de estudo, os sindicatos de professores, os da Fenprof que são os que mantiveram este modelo de sindicalismo,

têm sido um importante e decisivo espaço de reflexão e debate, de solidariedade, de confluência e de ação comum e parece ser inquestionável que a sua intervenção tem contribuído, ao longo dos anos, para a construção de identidades profissionais, para a defesa dos interesses profissionais dos professores, mas também para a exigência de um ensino de qualidade através de exigência de profundas transformações nas políticas de educação (Tavares, 2014, p. 13).

E continuam a assumir a luta por uma sociedade verdadeiramente democrática e socialmente justa que para ser alcançada exige uma profunda transformação social, política, económica e cultural (Ribeiro, 2016). Esta matriz transformadora, característica do movimento sindical dos professores, influencia e é influenciada pela profissionalidade docente e faz parte do modo como os professores veem a sua profissão e a defendem (Grácio, 1995), principalmente daqueles que estão há mais anos na profissão.

“Confident, capable, highly inteligente teachers aren’t going to want to teach by a scrip or teach to a test.”

(In *Schooling the Secretary of Education*,
NY, January 11, 2016)

1.2. Profissionalidade docente e desenvolvimento profissional.

A discussão sobre profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional, tal como a elaboração de um constructo nesta matéria, não poderão estar alheias à perseguição de um ideal de bom professor. Questões como: o que é ser um bom professor, ou um bom professor será sempre bom professor, ou mesmo, ao longo do tempo o conceito de bom professor foi sendo sempre o mesmo, impõem-se se se quiser tentar entender o que é a profissionalidade docente. Outro tipo de questões concorre também para a construção ou desconstrução de um conceito como este, sendo algumas delas: o que vai mudando para que o bom professor num dado contexto já não o seja noutra, o que determina a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional para existirem bons professores, ou ainda, que bons professores queremos.

Connell (2010), citando Watts (1957) diz que na China confucionista, o bom professor é uma autoridade moral, daí que a educação chinesa pressuponha de forma tão forte e clara o respeito pelo professor. Já “na tradição zen-budista, chinesa e japonesa o bom professor é um revolucionário cognitivo”; isto porque “busca provocar uma mudança radical na perceção do aluno” (Connell, 2010, p. 166). Na cultura ocidental, o conceito de bom professor foi mudando ao longo da história, ou talvez não tenha mudado tanto assim.

Os anos 80 e 90 do século XX foram pródigos em discussões sobre a profissão docente (Bites, 2012). Mas esta discussão começa antes, nos anos 70, como refere Nóvoa (1992), o período fundador do debate sobre a formação de professores e, por isso, da sua profissão, situa-se nos anos 70. Ainda hoje, a discussão sobre a profissão docente, encontra-se longe de estar acabada. Até por que a questão que lhe está na base, não terminou, isto é, que professores precisamos de ter para concretizar os propósitos da educação (propósitos esses que mudam, consoante as políticas educativas em curso, de acordo com a moldura ideológica em presença).

Os anos 80 ficaram com a chancela da profissionalização em serviço dos professores (Nóvoa, 1992) uma vez que muitas pessoas estavam no exercício da profissão sem, contudo, terem as necessárias habilitações académicas e profissionais. Com o 25 de Abril e a escola para todos,

foram necessários ao sistema educativo português um número muito elevado de professores num intervalo de tempo muito curto. A solução, na altura, foi permitir que com habilitações mínimas fosse possível “dar aulas”. Saliente-se que de 1973 para 1975 houve no sistema de ensino português um aumento de cerca de 20 mil professores em exercício. Ora, em 1973, o número de alunos inscritos no Ensino Superior era de cerca de 58 mil no total e em 1974 o número era de aproximadamente 56 mil alunos inscritos neste nível de ensino (Peixoto, 1989). Admitindo que, em média seria 10 mil por ano de curso, haveria 10 mil alunos finalistas por ano. Como uma parte destes alunos não frequentava cursos vocacionados para o ensino, é de considerar que os 21 mil que foram, de repente, necessários, não possuíam as habilitações académicas e muito menos profissionais para a docência. Como se pode verificar nos quadros 3 e 4, o número de alunos e o número de professores em exercício aumentou muito consideravelmente nos anos 70, 80 e 90.

Quadro 3 - Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, total por nível de ensino

Anos	Nível de Ensino						
	Total	Educação Pré-escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário
			Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
1970	1 358 460	15 153	1 316 279	935 453	193 912	186 914	27 028
1973	1 472 035	18 964	1 412 768	922 806	249 702	240 260	40 303
1974	1 529 616	41 080	1 444 883	919 026	268 883	256 974	43 653
1975	1 577 158	42 490	1 466 815	918 519	260 681	287 615	67 853
1980	1 873 559	80 373	1 538 389	927 852	305 659	304 878	169 516
1985	2 068 627	116 325	1 636 458	899 311	381 766	355 381	206 149
1990	2 160 180	161 629	1 531 114	715 881	370 607	444 626	309 568
1995	2 341 079	185 088	1 408 449	580 483	321 492	506 474	457 194
2000	2 260 745	228 459	1 240 836	539 943	276 529	424 364	417 705
2004	2 198 954	253 635	1 166 277	506 121	274 123	386 033	382 212
2013	2 139 977	—	—	—	—	—	—

Fonte: DGEEC/MEC, PORDATA. Última atualização: 2015-03-24

Quadro 4 - Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total por nível de ensino

Anos	Nível de Ensino					
	Total	Educação Pré-escolar	Ensino Básico 1.º Ciclo	Ensino Básico e Secundário		
				Total	2.º Ciclo	3.º Ciclo e Secundário
1970	53 786	651	29 753	23 382	—	—
1973	62 883	750	31 312	30 821	12 919	17 902
1975	83 060	1 830	34 596	46 634	20 450	26 184
1980	108 361	4 167	42 501	61 693	25 900	35 793
1985	123 932	6 323	43 655	73 954	31 248	42 706
1990	142 107	7 737	41 512	92 858	31 463	61 395
1995	153 831	10 518	36 130	107 183	—	—
2000	175 209	15 437	39 022	120 750	35 180	86 207
2004	180 472	16 708	40 077	123 687	36 887	86 800
2005	185 157	17 797	40 619	126 741	37 164	89 577
2013	150 311	17 139	30 200	102 972	26 871	76 101

Fonte: DGEEC/MEC, PORDATA. Última atualização: 2015-03-25

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, está refletida, na sua nota introdutória, justamente, esta necessidade que existiu, de recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência, ou ainda, a diplomados em áreas afins à área de lecionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, devido à massificação do ensino que houve em Portugal e que os números plasmados no quadro 3 confirmam.

A habilitação profissional para a docência alberga o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes. Este princípio, está espelhado na LBSE, na alteração feita em 1997, e que refere a licenciatura como o nível de qualificação base para a docência. O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no contexto do Processo de Bolonha, define que é o mestrado o nível de qualificação (pós Bolonha) que é exigido a quem quer concorrer aos quadros do ministério da educação para exercer a profissão de professor.

É numa instituição de ensino superior que os professores adquirem as suas qualificações e habilitações profissionais. Aliás, no estudo realizado pela OCDE (*Teaching and Learning International Survey*, 2013) sobre o retrato da profissão docente e que foi divulgado em julho de 2014, 91% dos professores inquiridos, nos países alvo do estudo, têm formação superior. Quem quer exercer a profissão de professor em Portugal terá que fazer a sua formação numa instituição de ensino superior e obter o grau de mestre. No final da formação inicial para a docência, o professor está profissionalizado e, em teoria, apto a desenvolver a sua profissão com profissionalismo.

A profissionalização para a docência, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), faz articular no desenvolvimento profissional duas dimensões. A dimensão interna, a profissionalidade, que se entende como o processo pelo qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais e, a dimensão externa, o profissionalismo, que se prende com a obtenção de um estatuto profissional e o reconhecimento social da profissão (Ambrosetti & Almeida, 2009).

Colocar-se-ão, neste momento as questões: depois de formado/profissionalizado o professor, que profissionalidade vai adotar? Disso dependerá ser um bom profissional? Connell (2010) refere que as políticas educativas, já há alguns anos, tiveram como um dos seus focos principais, a qualidade da prática docente. A corroborar esta ideia, segundo o autor, está o projeto sobre políticas educativas da OCDE que envolveu 25 países e que resultou num relatório intitulado *Teachers matter* (McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H., 2005). Refere Connell (2010) que o debate sobre profissionalismo, padrões de ensino e impacto da globalização na docência ocorre de forma transversal a muitos países, como aliás demonstra Townsend e Bates (2007) no *Handbook of teacher education* (Connell, 2010).

A afirmação feita no relatório da OCDE (2005) “Os professores são importantes”, pressupõe que dos fatores determinantes da aprendizagem, como a origem socioeconómica ou as habilidades dos alunos, o mais importante é o ensino (que estará mais suscetível à influência das políticas educativas) e, muito particularmente, a qualidade dos professores (Connell, 2010). Este aspeto parece ser consensual até para Hayes et al. (2006) que se opõe à ótica tecnocrata da OCDE sobre o ensino, refere que são os bons professores que fazem uma grande diferença na aprendizagem dos alunos, além da origem familiar destes últimos. Ora parece haver, de facto, a ideia generalizada de que os bons professores são preponderantes na aprendizagem. Daí ter ocorrido uma grande aposta, dos países, no qual se inclui Portugal, durante alguns anos, na formação e qualificação dos professores, tornando-os aptos para a docência. No entanto, a profissionalidade docente parece ser bem mais do que esta aptidão para a docência.

São vários os estudos que demonstram que os professores portugueses estão desiludidos e desmotivados com a profissão (Matiz & Lopes, 2014), a realidade exige-lhes um papel que não é o idealizado pelo professor, a identidade dos professores parece ser, nestes tempos, esquizofrénica. Daí que, como referem Matiz e Lopes (2014), a identidade dos professores esteja fragmentada, havendo uma crise de identidade profissional (Ibid., p. 3037). Partindo do pressuposto de que todas as profissões afirmam uma determinada identidade, então existe uma identidade profissional docente, isto é, existe uma maneira de ser professor (Gomes, 2008). Assim, quando se refere que há uma crise de identidade profissional, isto poderá significar que existe uma crise no modo de ser professor e nos valores que presidem a esse modo de ser.

Segundo Flores (2014), a imagem que os professores têm de si próprios, quem são, que sentidos atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto docentes, e os significados que a sociedade lhes atribui, dependem de um conjunto de fatores. Segundo esta autora, estes fatores prendem-se com a forma como os professores se relacionam com os seus alunos, com a disciplina que ensinam, com os papéis que desempenham, com os contextos em que trabalham, com o quadro social e cultural de largo espectro em que o ensino e a educação se inserem, com a sua própria biografia, com as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional na escola, entre outros.

A identidade profissional diz respeito à apropriação da cultura, valores e práticas característicos da profissão (Morgado, 2011). A partir destes elementos, o professor identifica-se com o grupo profissional e enceta o processo de construção da sua identidade profissional. Morgado (2011) refere que este processo de construção da identidade docente está também diretamente dependente da diversidade de relações que o docente estabelece com os seus pares. Deste modo, a construção da identidade profissional dos professores não poderá separar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida (Morgado, 2011).

Será lógico, por isso, que a identidade profissional possa assumir, como é referido por Morgado (2011), diferentes características consoante o momento da vida do professor. Sobre este aspeto, Day (2007) refere-se à identidade dos professores como uma espécie de amálgama da sua biografia. A identidade profissional é influenciada não só pelas experiências culturais e sociais vividas pelo professor, mas também pelas situações que ocorrem na sala de aula, na organização escola e por todo um conjunto de situações que podem por em causa ou em questão os seus valores e a sua prática profissional (Matiz & Lopes, 2014).

Para a construção de uma profissionalidade docente é imprescindível existir uma identidade profissional (Tardif & Faucher, 2010). E, naturalmente, a construção da profissionalidade

docente por cada professor estará dependente da sua identidade profissional naquele momento. Por outro lado, a profissionalidade docente está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional, uma vez que deles dependem quer a renovação de pensamento e da ação dos professores, quer a imagem/estrutura da própria profissão (Morgado, 2011).

As políticas educativas que têm sido impostas aos professores nestes últimos anos, levaram a uma sobrecarga do trabalho dos professores, diminuíram vertiginosamente a possibilidade dos professores ingressarem na carreira, aumentou o desemprego na profissão (Matiz & Lopes, 2014) e a precariedade, nomeadamente, com o regime de requalificação. Simultaneamente, aumentou a idade da reforma, aumentou o horário de trabalho, os salários sofreram cortes e a carreira foi “congelada”. Também se assiste a um aumento da desmotivação dos alunos face ao desempenho escolar, ao incrementar da indisciplina (Matiz & Lopes, 2014). Os professores trabalham mais e em mais áreas, nomeadamente nas burocráticas.

A autonomia é o elemento central na construção da identidade dos professores (Matiz & Lopes, 2014). Segundo Day (2001) a profissionalidade docente surge associada à perceção de que graças à sua formação específica, os professores detêm um conhecimento especializado de uma disciplina, da pedagogia e dos alunos, simultaneamente, a sua posição como professores confere-lhes um certo grau de autonomia. Deste modo, a capacidade de tomada de decisões na sala de aula tem sido o principal contexto de exercício de autonomia (Flores, 2014). Assim, o currículo, ou melhor, a gestão do currículo, será um dos aspetos mais importantes em que o professor poderá exercer a sua autonomia, construindo ou reconstruindo a sua profissionalidade docente (Freitas, 1995). A autonomia docente foi limitada, pois a ação educativa dos professores está sujeita a metas e outras restrições que condicionam as suas condições de trabalho; os professores estão sujeitos a um maior controlo pelo Estado sobre a sua prática, controlo este, camuflado pelo aumento da qualidade do ensino (Day, 2007).

Referem Matiz e Lopes (2014) que além do controlo, o aumento da burocratização, tem implicações diretas na diminuição da autonomia profissional. Por outro lado, o aumento da burocracia (que tem como objetivo a justificação dos procedimentos com eficácia) demonstra, implicitamente, que existe falta de confiança sobre o trabalho dos professores (Flores, Viana & Day, 2007). Esta constante sobrecarga de trabalho dos professores, associada a uma cultura de avaliação, controlo externo da sua atividade e dos resultados, obrigatoriedade em cumprir o currículo e o centralismo da aprendizagem parecem estar, indubitavelmente, a modificar os professores, a (des)construir identidades e a afetar a profissionalidade e o desenvolvimento profissional.

A instabilidade na profissão e as fracas expectativas assim como a multiplicidade de papéis que têm de desempenhar estão, segundo estudos feitos por Matiz e Lopes (2014), a constituir fatores de insatisfação e perda de autoeficiência ou autoeficácia por parte dos professores. A autoeficácia é um constructo motivacional baseado na (auto)perceção de competência que vai muito além do nível de desempenho atual (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Herdeiro e Silva (2008) referindo Tucker e Stronge (2007), dizem que a eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove quando perspetiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no quotidiano dos alunos, bem como nas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas.

Daí, a autoeficácia determina a satisfação que os professores têm na sua profissão e ambas determinam, fortemente, as atitudes e os comportamentos assumidos pelos docentes, quer para com o ensino quer para com os vários elementos que o constituem (Pedro, 2011). Deste modo, Pedro (2011), refere que se constata que essas atitudes e comportamentos exercem influência direta sobre a qualidade da atuação diária dos professores, o seu grau de investimento, envolvimento, dedicação e perseverança. Isto é, interferem na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

“When we give teachers the resources to succeed and the autonomy to think for themselves, we encourage them to do the same for their students.”

(In *Schooling the Secretary of Education*, NY, January 11, 2016)

1.2.1. Profissionalidade docente: à procura de uma definição.

A partir dos anos 90 do século XX, aparece o termo profissionalidade, sendo este um conceito em desenvolvimento. Consultando-se vários dicionários de língua portuguesa contemporânea, a palavra profissional, aparece como o que diz respeito a uma profissão, ou pertence a uma profissão; que habilita ou treina para determinada profissão. É descrita também como a designação da pessoa que é perita ou conhece muito bem uma determinada profissão, executa as suas obrigações ou funções laborais de forma diligente, escrupulosa e eficiente.

O vocábulo profissionalidade é interpretado como o processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão; é o conjunto de atributos inerentes à prática de uma profissão. Profissionalidade envolve assim o pensamento do professor, já que se trata do desenvolvimento de um conjunto de *skills* que permitem ao docente ser um profissional. Em suma, a profissionalidade tem um significado mais dinâmico do que profissional, na medida em que, pressupõe uma ação consciente e deliberada ao longo do tempo ou ao longo de um determinado tempo, ou seja, envolve o pensamento do professor (Chakur, 2002).

Pacheco (1995), situa o início formal da investigação do pensamento do professor bem como a assunção da importância emergente dessa investigação, na Conferência norte-americana de 1974 do *National Institute of Education*. Do *Institute for Research on Teaching*, da Universidade de Michigan, EUA, saíram as primeiras investigações e estavam relacionadas com o processo da tomada de decisões. Estas investigações apresentavam um cariz marcadamente psicológico, elegendo a cognição do professor e as suas teorias práticas como as principais variáveis que interferem no processo educativo (Chakur, 2002).

Os estudos feitos à luz de uma abordagem cognitivista, direcionados para o pensamento do professor (Zabalza, 1994, Imberón, 1994, Shavelson & Stern, 1981), defendiam o ensino como prática reflexiva e valorizavam os saberes que o professor adquire na própria prática letiva (Zeichner, 1993, García, 1992, Pérez Gómez, 1992, Schön, 1992, Nóvoa, 1992, 1994). Estas

investigações fazem referência a dois modelos básicos de formação e atuação do professor, o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática (Chakur, 2002).

No modelo da racionalidade técnica, assume-se o professor como um técnico-especialista e a prática pedagógica como uma intervenção tecnológica, daí que o docente dever-se-á formar no domínio dos conteúdos específicos do grupo de lecionação (componente científica de formação) e no domínio das competências e habilidades de atuação prática (componente psicopedagógica), para que seja capaz de solucionar problemas práticos recorrendo aos domínios da sua formação. Já no modelo da racionalidade prática, assume-se o professor como prático reflexivo, investigador e profissional crítico. Neste caso, a prática docente é vista como um processo de investigação na ação, ação essa que deverá ser o lugar de produção de saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional (Chakur, 2002).

Nesta última conceptualização, construiu-se uma nova visão acerca da profissionalidade docente. Segundo Chakur (2002), é-lhe atribuída, à profissionalidade docente, uma racionalidade própria, embora nem sempre as interpretações sobre a natureza, os processos, mecanismos ou produtos da atividade cognitiva dos professores sejam coincidentes. Nesta “não-coincidência” existe uma variedade muito grande de denominações e conceitos utilizados nos estudos sobre o pensamento do professor, como é referido por Zabalza (1994). No entanto, parece existir alguma concordância quanto à caracterização do professor como prático reflexivo estar num nível superior de desenvolvimento da profissionalidade (Chakur, 2002).

A ideia de profissionalidade docente que defende Ambrosetti (2009), coloca a centralidade nos professores, como atores da prática educativa. Esta visão traz para a discussão aspetos importantes tais como a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da profissão, mas também, atribui particular importância aos contextos e situações de trabalho e reconhece a organização escolar como espaço fundamental na construção da profissionalidade docente.

Roldão (2005) assume profissionalidade como um conjunto de características, socialmente construídas que permitem fazer a distinção entre uma profissão e as demais. Isto é, faz a conceptualização da profissionalidade tendo por base a caracterização do que distingue sociologicamente uma profissão de outras atividades profissionais. Destacando a investigação levada a cabo por autores como Sacristán, Dubar e Nóvoa, Roldão (2005) identificou um conjunto de descritores da profissionalidade.

Segundo Roldão (2005), o primeiro descritor diz respeito à especificidade da função associada à atividade, havendo o reconhecimento social dessa mesma especificidade; o segundo prede-

se com o saber específico sem o qual o desenvolvimento da atividade fica comprometido; já o terceiro refere-se ao poder de decisão sobre a ação desenvolvida, havendo a responsabilização social e pública pela mesma, ou seja, o controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; por último, a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende esse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer do seu poder sobre a profissão, que advém principalmente do reconhecimento de um saber que o legitima (Roldão, 2005).

Estudos mais antigos, como o de Cogan e Barber, referidos por Lüdke e Boing (2004), a respeito dos trabalhos de Bourdoncle (1991, 1993), identificam um referencial dos comportamentos profissionais dos professores, traduzidos em quatro critérios, segundo estes autores, comuns a todas as profissões. O primeiro critério prende-se com uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; o segundo, manifesta-se na assunção do interesse geral acima dos próprios interesses; o terceiro, no seguimento de um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares e, por último, o quinto critério, a cobrança de honorários “como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário” (Lüdke & Boing, 2004). Lüdke e Boing (2004) referindo-se a trabalhos feitos por W. J. Goode (1979), referem que este autor examinou quinze características da profissão docente e organizou-as em “duas dimensões fundamentais: um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço”.

No I Encontro Nacional de Professores, realizado na Figueira da Foz em junho de 1977, nas teses e comunicações, é feita a definição do conceito de professor. É referido, neste livro de teses e comunicações, na página 167, que o professor “é, no conjunto do processo educativo, um elemento atuante e dinamizador estabelecendo a ligação entre o conhecimento científico e a sua aplicação útil, quer através da função docente, quer no domínio da experimentação e da investigação nos seus vários níveis”. Também aqui é feita referência às características profissionais dos docentes, ainda na mesma página é dito que o professor “pela sua competência no seu campo de conhecimento, a sua constante atitude de busca e enriquecimento na formação numa ampla cultura, o professor desempenha papel fundamental na constituição da nova sociedade dignificando a sua ação e toda a função educativa conquistando assim o prestígio que lhe foi negado pela sociedade em que durante décadas, se inseriu”. Aqui está plasmada não só a ideia de que o professor tem um saber específico como também é descrito o papel do professor na sociedade, como sendo de prestígio. Nóvoa (1992) refere que o professor foi, durante o Estado Novo, desvalorizado, quer no seu estatuto de profissional quer na sua imagem social, daí que na definição do conceito de professor feita pelos próprios professores (pouco tempo após o 25 de Abril de 1974), esteja patente e expresse a importância social da profissão, da profissionalidade docente, do trabalho profissional.

A procura de definição, ou mesmo a definição do conceito de profissionalidade, não poderá estar alheia ao enquadramento ideológico atual. Lüdke e Boing (2004) referindo-se a um trabalho de Courtois et al. (1996), escrevem que estes autores utilizam, para a discussão do trabalho profissional, o binómio: qualificação e profissionalidade, em vez de qualificação e competência. Parece ficar a competência ligada à profissionalidade, na retórica atual.

Segundo Courtois et al. (1996), citados por Lüdke e Boing (2004), o conceito de qualificação está associada a “um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações somente salariais, gestão da mão-de-obra pela antiguidade e sindicalismo forte”. Já, segundo estes autores, o conceito de profissionalidade está associado a estruturas descentralizadas, serviços, flexibilidade, responsabilidades dispersas, personalização, reduzido número de trabalhadores, níveis de qualificação da mão-de-obra mais elevados, iniciativa pessoal e polivalência (empreendedorismo), fragilização/distanciamento do movimento sindical, precariedade/desemprego e diminuição dos salários (Courtois et al., 1996). Assim, para estes autores, profissionalidade está associada à instabilidade e à desconstrução que envolve o trabalho em contexto neoliberal, contrariamente ao que seria de supor, isto é, uma evolução do conceito de competência (competência teórica e prática).

Para Sacristán (1995), existe paridade entre conhecimento prático e conhecimento teórico, isto é, apesar da natureza ser diferente, ambos têm o mesmo objetivo que é melhorar a qualidade do ensino. Assim, conhecimentos teóricos e práticos são igualmente importantes na formação (Bites, 2012). Daí que para Sacristán (1995), a profissionalidade é “caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação” refere ainda que a profissionalidade “desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade” docente.

Ora, este conceito de profissionalidade pressupõe uma dimensão prática e pragmática da ação do professor, que envolve reflexão e decisão consciente. Sobre esta perspetiva, Bites (2012), infere que a profissionalidade inclui ação sobre o currículo, a metodologia, a avaliação e os valores, não se limitando esta ação ao próprio professor nem ao âmbito escolar. A ação dos professores é influenciada pelo ambiente familiar, grupo de amigos, local onde vive e ambiente (Bites, 2012). Daí que esta autora refira que ao analisar-se a profissionalidade, será necessário considerar os diferentes contextos em que ela ocorre e influencia.

Guimarães (2006) tem uma outra visão da profissionalidade. De acordo com esta abordagem, o professor aumenta os seus conhecimentos práticos e teóricos sobre a sua profissão com a

sua própria ação na sala de aula, mas também com a partilha de experiências com outros professores. Para a construção da profissionalidade é muito importante a existência de interação entre os professores na escola (Guimarães, 2006).

A assunção de que a profissionalidade além de dizer respeito à ação do professor dentro da sala de aula, inclui a ação do professor na comunidade escolar, isto é, diz respeito também aos aspetos relacionais, ideológicos, políticos e culturais que ocorrem entre o professor e a instituição escolar, é defendida por Ambrosetti e Almeida (2009). Para estes autores, a profissionalidade é definida como formas de agir e estar na docência, de mover-se no contexto institucional, de relacionar-se com as dimensões de poder e controle da ação educativa e de pertencer a um coletivo (Ambrosetti & Almeida, 2009).

Segundo Contreras (2002) as formas de agir dos professores resultam da resolução de problemas, problemas plurais, isto é, com várias dimensões, no exercício da docência. A resolução destes problemas não está alheia aos valores e perspetivas pessoais dos professores e dependem também dos processos de decisão da escola (Contreras, 2002). Para este autor, o conceito de profissionalidade pode ser assumido de três formas diferentes: o profissional técnico ou especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico (Bites, 2012).

Deste modo, o especialista técnico aplicaria as técnicas de ensino exclusivamente, sem reflexão, já que a escolha e seriação dos objetivos e estratégias de ensino é feita fora da escola, por outros agentes especializados (Contreras, 2002). Estes especialistas seriam dotados de pensamento racional e científico, ao contrário do professor que só teria formação pedagógica que não seria científica (Contreras, 2002). Nesta visão de profissionalidade, o professor é um mero aplicador de estratégias e métodos que permitam alcançar determinados objetivos (estabelecidos externamente) (Contreras, 2002). Esta perspetiva de profissionalidade docente, segundo Bites (2012), não conta com o contexto em que se desenvolve a profissão, nem concebe que o professor seja interveniente nas ações educativas escolares.

Assim, neste contexto, as políticas educativas, as questões sociais e culturais e o contexto económico não têm influência no processo de ensino-aprendizagem (Bites, 2012). O sucesso ou o fracasso do processo educativo são resultado, por um lado, da boa ou má execução das práticas/técnicas por parte do professor e, por outro, da boa ou má capacidade dos alunos aprenderem.

Segundo Day (2007), trata-se do professor proletário que tem reduzido grau de autonomia, limitando-se a produzir resultados, sem refletir ou intervir nos meios e na decisão dos objetivos e resultados. Já Moore (2004) considera este professor o artesão competente, sendo este o preferido pelo governo, uma vez que executa competentemente sem questionar.

Connell (2010), refere que o este tipo de professor e a sua prática estão associados a uma ideologia de hierarquia educacional e de diferenças inatas, no que diz respeito à inteligência e à aprendizagem, com matriz claramente conservadora.

O tipo de ensino produzido pelos especialistas técnicos ou professores proletários (Day, 2007) é caracterizado pela reprodução e inflexibilidade, não é criativo na solução dos problemas que surgem decorrentes da ou na ação educativa (Contreras, 2002), não é autónomo nem intervém ou reflete sobre todo o processo educativo. Connell (2010) citando Hyams (1979) refere que os professores especialistas técnicos são formados para conhecer um número restrito de técnicas pedagógicas que servem para cumprir o ensino de um currículo rígido e controlado pelo governo; além disto, a relação professor-aluno assenta, neste caso, na respeitabilidade e obediência num quadro moral sobrevalorizado; o professor cumpre obedientemente as diretivas superiores (governamentais). Segundo estes autores, a capacidade de pensar de modo independente é desvalorizada.

Zeichner (1993) diz que os professores que não refletem sobre a sua prática aceitam, sem visão crítica, a realidade quotidiana da sua escola e dedicam-se quase exclusivamente à procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos; desta forma, encontram soluções para problemas que outros que não eles, definiram (Zeichner, 1993). Ainda segundo este autor, os professores que não refletem ignoram ou esquecem-se que a realidade que vivem é apenas uma entre muitas possíveis, existindo muitas opções dentro de uma panóplia grande e vasta de possibilidades, isto é, um problema pode ter várias abordagens, várias respostas e várias soluções.

Zeichner (1993) defende que os professores não reflexivos aceitam sem questionar, sem espírito crítico, o ponto de vista dominante para uma dada situação. Estes professores assentam a sua ação em rotinas, sobretudo, guiados por impulsos, tradição e autoridade (Dewey, 1933). E esta forma de ver a realidade, de agir na realidade, constitui uma barreira para a constatação de pontos de vista alternativos (Dewey, 1933), o que em última análise, serve na perfeição as diretivas governamentais que fomentam processos educativos direcionados para a quantificação/avaliação externa.

Pelo contrário, o profissional reflexivo questiona e reflete sobre todo o processo educativo. Nesta perspetiva, a prática docente é incompatível com inflexibilidade e com a falta de criatividade, já que o profissional reflexivo, é aquele que é capaz de solucionar os vários problemas, muitas vezes inesperados, que decorrem da sua atuação e, para tal, precisa de estar apto para refletir sobre a sua prática no momento em que a ação acontece e dar-lhe uma solução (Schön, 2000). Este profissional, assim definido, corresponde ao professor ativista, autónomo e reflexivo de Day (2007). Professores capazes de assumir a sua profissão

de forma proactiva e criadora, autonomamente e refletindo sobre a realidade para a poder transformar, ao longo de toda a sua prática letiva, segundo os seus objetivos enquanto professores e assumindo que a realidade quotidiana está sempre em constante mudança.

Uma ação reflexiva é aquela que implica uma ponderação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, no enquadramento dos objetivos que o justificam e das consequências que advêm dessa mesma ação (Dewey, 1933). Para Dewey (1933) a reflexão é uma forma de encarar e resolver problemas, é uma forma de ser professor e não um conjunto de procedimentos a seguir pelos professores. Zeichner (1993) refere justamente o mesmo, ao referir que a reflexão não é um conjunto de técnicas (receitas) que possa ser dado aos professores para resolverem os problemas que decorrem do ato educativo. Segundo Zeichner (1993), a ação reflexiva é um processo que incorpora e obriga a mais do que a simples busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica inteligência intuitiva, emoção e paixão (Zeichner, 1993).

A reflexão envolve mecanismos cognitivos mais ou menos complexos, envolve inteligência. Gardner (1983, 1999) na Teoria das Inteligências Múltiplas, assume inteligência como um constructo multidimensional, amplo e pragmático, ultrapassando a dimensão redutora da perspectiva psicométrica. Assim, nesta perspectiva, a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, diferentes umas das outras, indiciando que existem múltiplas inteligências, que são independentes entre si. Mas, apesar de diferenciadas, as várias inteligências são interativas. Nestas múltiplas inteligências da teoria de Gardner, estão incluídas, entre outras, a inteligência social, a inteligência criativa e a inteligência emocional.

Figueiredo (2009), assume a profissão de professor como de “substrato emocional”, referindo-se ao conceito de *emotional labor* de Hochschild (1993) referido por Soares, (2003), isto é, a profissão de professor entende-se como aquela onde se terá que vivenciar as experiências, compreender e direcionar emoções, onde as próprias emoções são o sujeito assim como as dos outros que fazem parte da relação pedagógica. Desta forma, consegue-se um quadro de respostas, regras e normas institucionais (Chu, 2002, *in* Figueiredo, 2009).

Hameline, D. *in* Nóvoa (1999) citado por Figueiredo (2009), refere-se ao professor como “um conhecedor que em primeiro lugar é um *doctus*, aquele que revela com prazer a sua ciência, um *peritus*, o que tem qualidades especiais para fazer algo e, ainda um *sapiens*, aquele que depois de realizar uma ação continua a apreciá-la para a aperfeiçoar.”

Para Schön (2000) são importantes tanto o conhecimento prático que o professor tem e que resulta da sua experiência como profissional e como pessoa, como o conhecimento científico. De facto, a realidade demonstra que os conhecimentos científicos não chegam para resolver todos os constrangimentos e problemas que decorrem da prática profissional (Tardif, 2000 e

Zeichner, 1998). Daí que Schön (2000) tenha desenhado uma espécie de epistemologia da prática que se suporta no conhecimento (prático) adquirido na profissão e que resulta de processos de reflexão-na-ação.

Estas competências práticas decorreriam da própria prática docente e permitiriam ao professor ser capaz de aplicar com rigor científico alguns procedimentos e técnicas no contexto sala de aula, visando a solução de problemas, mais ou menos complexos, decorrentes do exercício da profissão (Bites, 2012). Deste modo, as soluções para os problemas surgiriam da reflexão que se traduziria na inovação através da reinvenção de estratégias, reestruturação ou desconstrução de teorias e na competência na ação, já que desta forma, o professor solucionaria cabalmente os problemas (Schön, 2000).

Bites (2012) referindo-se a Contreras (2002) diz que a análise que este faz da reflexão proposta por Schön (2000), parece circunscrever-se à ação do sujeito individual, mesmo que este se enquadre numa comunidade de profissionais com um espólio de conhecimento prático adquirido. Deste modo, segundo Contreras (2002), e na perspetiva de Schön (2000), os professores não precisam de inovar, de reinventar uma vez que se podem sempre socorrer de um conjunto vasto de conhecimentos e práticas acumuladas por toda uma classe docente. No entanto, segundo Bites (2012), Schön (2000) não esclarece como se passa da reflexão e tomada de decisão individuais para a partilha das dificuldades e soluções interpares, isto é, os problemas e as respetivas soluções parecem estar apenas restritas à esfera individual e, deste modo, fora da partilha coletiva.

Nesta análise, Contreras (2002) vai mais longe ao considerar que “um dos problemas fundamentais da visão dos professores como profissionais reflexivos, surge precisamente do reconhecimento de uma das suas contribuições mais importantes” (p.133). Ou seja, “reconhecendo-se que as opções, interesses e pretensões em educação são variadas” (Ibid., p. 133), e como “vivemos num mundo plural que não se simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra” (Ibid., p. 133) já que “as diferentes opções não são mais do que diferentes pretensões e razões de ser da educação e não diferentes caminhos para um mesmo fim” (Ibid., p. 133).

Então, poder-se-á questionar se a reflexão em si própria é suficiente para a construção de práticas letivas mais igualitárias e libertadoras (Contreras, 2002). Ou se, pelo contrário, a reflexão estará a conduzir os professores a concretizarem, aperfeiçoando o seu trabalho, o proposto nas políticas educativas constantes da agenda neoliberal internacional, que transformam a educação num processo de carácter economicista (Contreras, 2002). Atualmente as margens de autonomia dos professores são delimitadas, muito delimitadas, por diretivas governamentais e europeias muito restritivas e pela realidade histórica e ideológica,

condicionadoras da profissionalidade. Por isso, hoje em dia, assumir o professor como um profissional reflexivo pode estar a camuflar o contexto real em que se desenvolve a ação docente. Pois a reflexão terá que ser mais ampla, isto é, o professor não deverá apenas refletir sobre a sua prática letiva, ele terá que o fazer num sentido mais abrangente, ele deverá refletir sobre todo o processo educativo, incluindo o contexto político, cultural, social, económico e histórico para poder ter uma reflexão que possa valorizar, de facto, a profissão docente (Libâneo, 2002, Nóvoa, 1999, Pimenta & Ghedin, 2002).

Atualmente, as políticas educativas defendem o postulado do ensino dever ter gestão neoliberal, estando voltado para o mercado (Connell, 2010); desta forma, a competência em campos específicos (por exemplo a experiência do professor) é desvalorizada em detrimento de habilidades e práticas gerenciais, que segundo Power (1997), têm parâmetros que são a eficiência e a eficácia organizacionais (Connell, 2010). A avaliação sistemática e exaustiva tornou-se viral no contexto neoliberal, estendendo-se a quase todas as áreas da ação humana, nomeadamente à educação (Power, 1997). Assim, as políticas educativas fazem a correlação entre qualidade dos professores e resultados dos alunos, resultados estes obtidos e medidos por instrumentos padronizados e externos (exames nacionais) (Connell, 2010).

Ora esta possibilidade de medir, de quantificar coloca o ensino e a educação numa lógica gerencialista, fortemente associada ao discurso da “excelência” da gestão corporativa das empresas (Connell, 2010). Nesta lógica, tudo pode ser quantificável, tudo tem que entrar na lógica do mercado, tudo tem que ser competitivo. Ora nesta lógica capitalista de cariz neoliberal, as profissões são assumidas como monopólios anti-competitivos logo, o profissionalismo docente não é bem visto nem acarinhado (Connell, 2010). Apesar desta assunção ter maior aceitação nuns países do que noutros como refere Connell (2010), ela generaliza-se a praticamente todos os países, incluindo Portugal.

O professor reflexivo de Schön ou o professor ativista de Day estão a dar lugar a um novo “bom” professor, a uma nova profissionalidade docente. Aparece a ideia de professor empresarial/empreendedor que atua de acordo com as leis de mercado, isto é, com perda de autonomia e reflexão (Day, 2007) e convergente com o postulado do neoliberalismo.

A profissionalidade docente atual passa por cumprir uma série de requisitos/competências perfeitamente mensuráveis. Nesta lógica, não há necessidade de existir crítica, qualquer que ela seja, mesmo cultural, porque o mercado é que determina o tipo de educação e de sistema educativo que se irá concretizar (Connell, 2010). Apesar de continuar a ser necessário ensinar áreas específicas do currículo (disciplinas específicas, mas cada vez mais centradas na matemática e na língua materna), de ser necessário desenvolver novas competências, nomeadamente nas novas tecnologias, nada mais de relevante é exigido que as escolas

ofereçam (Connell, 2010). Assim, o professor já não precisa de refletir sobre o seu trabalho, de gerir ou transformar o currículo de acordo com o grupo de alunos em presença ou de desenvolver nos seus alunos o espírito crítico.

Se observarmos as listas de verificação de observação de aulas elaboradas por Reis (2011) para o mistério da educação, verificamos que ao professor é observado desde questões do domínio das diferenças individuais dos alunos, como por exemplo, se o “professor evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno”, ou se “o professor cria oportunidades para reforçar a autoestima de cada aluno” (Reis, 2011, p.33), questões do domínio das oportunidades de aprendizagem tais como, por exemplo, se “avalia o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornece feedback” (Ibid., p.33), aspetos do domínio do ambiente de trabalho, tais como “integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas” (Ibid., p.33), questões do domínio da comunicação como, por exemplo, “explicita os critérios de avaliação de forma clara” (Ibid., p.33). Ainda nas listas de verificação que este autor apresenta para a observação de aulas dos professores, podem encontrar-se aspetos como “a planificação da aula foi seguida” (Ibid., p.33) ou “o professor demonstrou domínio do conteúdo abordado” (Ibid., p.33) e também “os alunos foram avaliados” e “os alunos participaram na sua própria avaliação” (Ibid., p.33).

Na escala de classificação do professor, desenvolvida por Reis (2011), na observação de aulas, encontram-se itens como “organização da sala de aula”, “adequação da aula aos objetivos propostos na planificação”, “conhecimento dos conteúdos pelo professor”, “adequações das tarefas e das metodologias às necessidades individuais dos alunos, permitindo uma aprendizagem eficaz por todos os alunos”, “grau de desafio imposto pelas atividades (sem inibição por parte dos alunos)”, “utilização de uma avaliação adequada e rigorosa na tomada de decisões relativamente aos próximos passos de desenvolvimento”, “integração dos planos individuais, estabelecidos para alunos com necessidades educativas especiais, no decurso da aula”, “gestão dos recursos e do tempo”, “gestão do comportamento na sala de aula”, “promoção da autoavaliação e da autonomia”, “desempenho dos alunos e progressão relativamente ao ponto de partida individual” e “satisfação dos alunos” (Reis, 2011, p. 39). Todos estes itens são mensuráveis, sendo atribuído a cada um deles uma de quatro menções (Excelente, Bom, Satisfatório e Inadequado).

Mas, neste documento do ministério da educação é também desenvolvida uma grelha de observação focada sobre o entusiasmo do professor (Reis, 2011, p.40), onde é possível encontrar comportamentos a avaliar no professor, como “fala de forma expressiva”, “sorri enquanto ensina”, “apresenta sentido de humor adequado”, “movimenta-se pela sala de aula enquanto fala”, “utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória”, “evidencia

descontração” e “não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar” (Ibid., p.40). São dezenas de itens a observar numa aula que se qualificam e quantificam.

Naturalmente, o trabalho do professor inclui todas estas perspetivas e, numa primeira análise, poder-se-ia admitir que muitos destes aspetos são resultado da reflexão do professor, isto é, incluem o modelo do profissional reflexivo ao indicarem uma diversidade de “largo espetro” do trabalho do professor. Mas, como também Connell (2010) refere, os textos enquadradores e os próprios itens estão recheados de terminologia neoliberal tal como, “desafios”, “metas”, “parcerias”, “estratégias”, “compromissos”, “capacidades”, “eficazes”, “flexíveis”, “oportunidades”, entre outros (Connell, 2010). Esta terminologia e esta quase obsessão pela métrica, pela avaliação, é reveladora de uma visão limitada do processo de ensinar, onde o profissional reflexivo não se revê.

A ação educativa é um trabalho que precisa da presença física do professor e que este interaja com o aluno (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Ambrosetti (2009) na análise que fez das relações que se constroem entre professores e a escola na perspetiva da profissionalidade docente, refere que a construção desta (profissionalidade docente) está fortemente apoiada nas relações e situações quotidianas partilhadas na escola. Existe uma dinâmica de socialização para a construção da profissionalidade docente. A atividade docente, pela natureza do processo pedagógico, envolve relações entre professores e alunos e tem, por isso mesmo, uma forte dose de imprevisibilidade, o que torna impossível para o professor a definição prévia dos seus movimentos (da Silva Bodião & Formosinho, 2010).

O aspeto social e emocional do trabalho de professores é também passível de se quantificar, como por exemplo quando se observa/avalia nas aulas se “sorri enquanto ensina” ou se “utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória”. No entanto, esta dimensão social e emocional da profissão não é valorizada pelas políticas e administração neoliberal, já que se considera a tarefa de ensinar como, essencialmente, uma questão técnica (Stevenson, 2007).

Assumindo a docência como uma questão essencialmente técnica e com toda a pressão feita aos professores para que o desempenho dos alunos seja o melhor, na avaliação externa, fator determinante na competitividade entre as escolas e na captação de alunos, num contexto de depressão demográfica, encetou-se, por força do aumento da carga horária e de trabalho dos professores, a processos de proletarização da profissão (Day, 2007) mas designando-os de empreendedorismo na docência. Como refere Connell (2010), o modelo neoliberal de administração de pessoal define o trabalhador como um indivíduo empreendedor; um trabalhador passou a designar-se de colaborador. Da mesma forma, na educação, a política neoliberal procura eliminar a organização coletiva dos professores, nomeadamente dos seus

sindicatos (Compton & Weiner, 2008). Desta forma, valoriza-se o individualismo. Ora a reflexão e a ação crítica precisa de trabalho colaborativo, de partilha e de cooperação.

Os estudos mais recentes sobre o trabalho dos professores parecem redirecionar o foco de análise para a docência como atividade humana complexa, com características próprias, exercida num contexto de interação num determinado espaço, escola que é, ela própria, também única, deixando para segundo lugar as discussões sobre os critérios definidores da profissão e dos processos de proletarização ou de empreendedorismo da docência. Flores (2014), referindo-se aos trabalhos de Whitty (2008) feitos em contexto inglês, refere que este autor distingue quatro tipos de profissionalidade docente: o tradicional (Whitty associa à autonomia dos professores na decisão de como e o que ensinar - entre a década de 50 e a de 70 do século XX); a gerencialista (uma lógica de prestação de contas aplicada na escola e na sala de aula); a colaborativa (assente na perspectiva da partilha e cooperação, associada à ideia de “escola a tempo inteiro”, com outros profissionais de outras áreas, como psicólogos, terapeutas, entre outros); a democrática (de largo espectro, assumindo o estabelecimento de parcerias e alianças com outros agentes educativos, visando a construção de um sistema educativo mais democrático) (Flores, 2014).

Esta nova abordagem, introduz novos termos na tentativa de se expressar pontos de vista e perspectivas diferentes de análise da profissão docente. O reconhecimento do trabalho coletivo dos professores é essencial para uma melhor compreensão do que é a profissionalidade docente (Connell, 2010). No entanto, este trabalho coletivo dos professores não poderá estar isolado do contexto do exercício da profissão docente. Os professores, parecem estar a mudar a sua forma de encarar e viver a profissão. Estaremos perante uma nova profissionalidade docente.

Flores (2014) refere que Hargreaves (1994), alerta para aquilo que refere como o surgimento de um novo profissionalismo, nos anos 90 do século XX, associado ao caso da Inglaterra e do País de Gales. Este novo profissionalismo diz respeito a uma assunção de profissionalidade que vai “mais além da autoridade e autonomia tradicional do professor no sentido de novas formas de relacionamento entre colegas, com os alunos e com os pais” (Hargreaves, 1994, p. 424).

É patente que o trabalho dos professores ultrapassou as paredes da sala de aula, alargando-se a toda a escola e isto envolve maior colaboração entre os docentes (Flores, 2014). Assim, a profissionalidade estaria a evoluir para um profissionalismo interativo (Hargreaves & Fullan, 2012), “assistindo-se à passagem do individualismo para a colaboração, das hierarquias para as equipas, do processo para o produto, da autoridade para o contrato e da sobrevivência para a emancipação” (Flores, 2014, p. 859). No entanto esta perspectiva é duramente

criticada por vários autores, nomeadamente por Day (2001) (Flores, 2014). A mesma autora, refere que Hargreaves e Fullan (2012), alertam para o facto de que “o profissionalismo interativo (associado à aprendizagem, ao apoio e à interação em redes e comunidades profissionais de aprendizagem) pode dar lugar a um profissionalismo hiperativo, em que os professores se veem envolvidos em reuniões apressadas no sentido de encontrar soluções rápidas para aumentar os resultados escolares dos alunos” (Flores, 2014, p. 859).

A nova profissionalidade docente está associada e decorre da implementação das políticas educativas neoliberais que estão a transformar a identidade profissional dos professores e, por consequência, a sua profissionalidade (Hall & McGinity, 2015). Assim, neste ambiente neoliberal, aumenta a regulamentação e as restrições à prática docente, condicionando o desenvolvimento e a identidade profissional. É o tempo do gerencialismo e da performatividade.

Tal como mais tarde também defendeu Whitty (2008), Sachs (2003) refere que existe um profissionalismo gerencialista e um outro designado por democrático. O profissionalismo democrático, pressupõe a construção de cooperações entre professores e outros agentes, assenta na ação colaborativa e cooperativa (Sachs, 2003). Tal como referido por Hargreaves e Fullan (2012), o professor tem agora responsabilidades mais diversificadas,

para além da sala de aula, incluindo o contributo para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade e para os alunos, bem como responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à construção de uma sociedade mais justa e democrática (através, por exemplo, da investigação, da inovação, etc.) (Flores, 2014, p. 860).

O profissionalismo gerencialista, está associado à mudança de fundo nas políticas (também nas educativas) de cariz organizacional que introduz as questões de eficácia e eficiência e se reveste de uma apertada prestação de contas. Ou seja, segundo este paradigma, tudo se resume à gestão. Deste modo, uma gestão eficiente resolve qualquer problema (Flores, 2014).

Mas esta gestão eficiente é assumida como o conjunto de práticas utilizadas no setor privado, isto é, a boa gestão é a que é aplicada no setor privado, intrinsecamente boa, tendo os gestores autonomia e autoridade para gerirem (Flores, 2014). Foi recorrente ao longo destes últimos anos esta ideia subliminar de que as empresas públicas eram mal geridas, davam prejuízos porque não eram submetidas a uma gestão de tipo gerencialista (utilizada no setor privado), tendo sido mesmo utilizado este argumento para alterar completamente as regras da gestão pública, assim como a privatização de muitas empresas que apesar dos enormes lucros (como a EDP- Eletricidade de Portugal ou a PT- Portugal Telecom) foram privatizadas

com o argumento (entre outros) de que a sua gestão deveria ser privada para assim se criar maior riqueza.

Nas escolas, como refere Flores (2014), esta gestão de tipo gerencialista é visível através das práticas cada vez mais reféns de burocracia, aumento da prestação de contas, de medir e contabilizar resultados, da implementação de metas (organizacionais, de sucesso, curriculares, entre outras), da sobrevalorização da avaliação externa, dos rankings, entre outros). Sachs (2003) diz que neste ambiente neoliberal, o professor cumpre as metas especificadas a montante e externamente, gerindo da melhor forma um conjunto de alunos e o resultado do seu (bom) trabalho são os resultados dos seus alunos nas avaliações externas, na prestação pública de contas. Assim, o bom professor, é eficaz e eficiente se cumpre plenamente os critérios definidos pela administração para os professores, para os alunos e para as escolas (Sachs, 2003).

Segundo Hall e McGinity (2015), num estudo que levaram a cabo com professores ingleses, a identidade profissional dos professores foi cooptada pela lógica do empreendedorismo, ficou refém da métrica e da performatividade, foi imiscuída pela identidade empresarial preconizada na agenda neoliberal. Assim, a identidade profissional dos professores foi influenciada pelo discurso dominante do profissionalismo e liderança (Hall & McGinity, 2015). Há, no entanto, segundo estes autores, uma tensão entre desenvolvimento profissional e profissionalidade docente com o referencial de valores e crenças pessoais e profissionais dos professores. Estes, (valores e crenças dos professores) constituem entraves, ainda que ténues, aos cada vez mais poderosos e dominantes aspetos da agenda neoliberal na reforma das escolas, nomeadamente as que dizem respeito à transferência da lógica das escolas privadas para a realidade pública (Hall & McGinity, 2015).

Hall e McGinity (2015), referem mesmo que para todos os professores que participaram no estudo, a análise da profissionalidade está fortemente ou inevitavelmente dominada pelo cumprimento de diretivas, mesmo quando existe da parte dos professores uma resistência pessoal ou profissional. Estes autores caracterizam esta situação profissional com um “cumprimento profissional adaptativo” onde a resistência foi amputada da capacidade de promover e defender a identidade profissional, num contexto educacional de lógica de mercado neoliberal agressivo (Hall & McGinity, 2015). Assim, os professores, mesmo que discordem, adaptam-se, cumprindo as diretivas emanadas centralmente (do ministério da educação ou da direção da escola).

Anderson e Cohen (2015) referem que as reformas neoliberais na educação servem para configurar as políticas públicas e os *curricula*. Estas políticas influenciam também a maneira como os professores se veem a si mesmos como profissionais (Anderson & Cohen, 2015; Ball,

2003; Popkewitz, 1998; Schultz & Ravitich, 2013) ou como líderes (Anderson & Cohen, 2015; Cohen, 2014; Hall, Gunter & Bragg, 2012; Niesche, 2013; Poole, 2008). Estas políticas estão a criar mudanças nas identidades profissionais surgindo, por isso, um “novo profissionalismo” (Anderson & Cohen, 2015). Segundo estes autores, os adeptos deste novo profissionalismo argumentam que este não é mais do que uma evolução da antiga profissionalidade, já que se trata de uma mudança que ocorreu nos profissionais por, de uma forma crescente e (mais ou menos) gradual, se ter aumentado o controlo e a supervisão do trabalho dos professores.

Esta mudança sugere uma diminuição da autonomia profissional e um controlo externo sobre a ação dos professores no exercício da sua atividade e na perceção que têm sobre a sua própria ação, além de se assistir a um incremento no controlo da ação dos professores e das suas organizações profissionais através de políticas postas em prática pelo ministério e pelas direções das escolas (Anderson & Cohen, 2015). Este controlo é do tipo “racional-legal” (p.4), através de trabalho, procedimentos e práticas *standart* e por formas externas de regulação e avaliação (Anderson & Cohen, 2015).

Como os professores sempre tiveram um trabalho que esteve, de uma forma ou de outra, dependente de diretivas governamentais e de processos algo burocráticos, esta mudança de profissional ocupacional para profissional organizacional, não foi tão visível como noutras profissões, mas apesar disso, traduziu-se numa perda de capacidade de os professores, com a sua (falta de) liberdade de ação na sala de aula (Anderson & Cohen, 2015), amortecerem os impactos das medidas impostas, nomeadamente no que diz respeito ao controlo direto sobre o seu trabalho (nomeadamente através da avaliação externa).

Verifica-se cada vez mais a integração das novas tecnologias digitais em todas as áreas de atividade e a educação não é exceção. Este manancial tecnológico permite uma uniformização do sistema quer organizacional quer funcional. Hoje em dia, as escolas portuguesas “dialogam” com o ministério da educação, quase exclusivamente, através de plataformas, *links* e outros suportes digitais. Este tipo de métodos, promove e potencia a estandardização do trabalho docente e das respostas educativas (Selwyn, 2011), ou seja, intensifica a tendência para a profissionalidade docente ser de tipo gerencialista ou organizacional ou, ainda, ocupacional.

Evetts (2011) refere-se a esta mudança na profissionalidade como um profissionalismo organizacional ou profissionalismo “*from above*” (p.407), isto é, um profissionalismo “a partir de cima” como refere Flores (2014, p.862). Em oposição ao profissionalismo organizacional, Evetts (2011) refere que existe o profissionalismo ocupacional ou profissionalismo “*from within*”, ou como refere Flores (2014, p.862) profissionalismo “a partir de dentro”. No entanto, a autora (Evetts, 2011) refere que nos documentos legais no que à educação diz

respeito, assistiu-se a uma transformação, passando os valores gerencialistas a imperar, suplantando os valores profissionais. Desta forma, tanto o profissionalismo organizacional como o ocupacional, têm a presidir a mesma lógica, a mesma agenda neoliberal. Isto é, traduz-se numa falta de liberdade e de autonomia no trabalho.

Flores (2014) referindo Evetts descreve o profissionalismo organizacional como aquele que sofre um crescente controlo gerencialista que se traduz na standardização da ação educativa e prática docente e é regulado externamente, numa lógica de prestação de contas, com estabelecimento de metas, avaliação do desempenho, entre outras (p. 862). Já o profissionalismo ocupacional, Flores (2014) referindo Evetts (2009, p.23), caracteriza-o por “incorporar uma autoridade colegial, se basear na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação pelos páticos”, sendo o “controlo operacionalizado pelos próprios páticos que se orientam por códigos de ética profissional”, mas que “são monitorizados por entidades e associações profissionais”. Para flores (2014), a coexistência do profissionalismo organizacional e do profissionalismo ocupacional é uma realidade sendo o equilíbrio entre estas duas formas dinâmico, já que é diferente consoante os distintos contextos e as diversas práticas docentes. E

as alternativas aos cenários mais pessimistas que decorrem das políticas atuais (...) passam por um maior ativismo por parte dos professores (...) a defesa e o reconhecimento do ensino na sua multidimensionalidade e complexidade com vista à (re)construção do profissionalismo a partir de dentro, numa perspetiva de valorização da profissão docente em contextos cada vez mais desafiadores (Flores, 2014, p.865).

Apesar de neste contexto político, de neoliberalismo extremamente agressivo, as oportunidades de resistência se tornarem, praticamente, residuais devido a esta quase ditadura da performatividade (Gunter & Forrester, 2009) é possível, ainda assim, assistir-se a uma resistência dos professores. Esta resistência manifesta-se sobretudo na identidade profissional mas também na prática docente, segundo um estudo levado a cabo por Hall e McGinity (2015) com professores ingleses.

Anderson e Cohen (2015) referem que estas políticas e práticas neoliberais que se instalaram na educação, que marcam e determinam a profissionalidade docente, podem ter resistência por parte dos professores ao construírem estes uma profissionalidade docente ancorada na comunidade e no ativismo. A resistência ao novo profissionalismo poderá traduzir-se na adoção do profissionalismo democrático de Sachs (2003). Uma outra forma de resistência será o designado “Advocacy Professionalism” (Anderson & Cohen, 2015).

Para Anderson e Cohen (2015), há um conjunto de características dos docentes que poderão permitir o desenho de uma nova identidade profissional que permitirá aos professores resistir

à pressão neoliberal de desvalorização e descaracterização da profissão docente. Dada a natureza invasiva, poder disciplinador e normalizador da governação assente na agenda neoliberal e a emergência de uma profissionalidade docente que não satisfaz os professores, é útil categorizar possibilidades individuais e coletivas de ação que emanam da literatura sobre resistência (Anderson & Cohen, 2015, p. 8).

Assim, existe um conjunto de três características/ações que terão que se cruzar e, provavelmente, não existirão separadamente (Anderson & Cohen, 2015). Segundo estes autores (p.8), a primeira estratégia/ação é a “vigilância crítica”, que inclui uma cuidadosa introspeção individual e pensamento crítico sobre interesses concorrentes que possam constituir uma ameaça à sua identidade profissional (Ball, 2015; Ball & Olmedo, 2013). A segunda estratégia/ação é a “contra discursos” ou nova linguagem, isto é, desenvolver novas formas de falar e escrever sobre educação pública, na tentativa de mudar a narrativa criada em larga escala (Fairclough, 1992; Haas, Fischman & Brewer, 2014; Lakoff, 2008). A terceira estratégia/ação é a “contra-conduzir e reapropriação” ou subversão e reapropriação, isto é, tentar trabalhar subversivamente e de forma produtiva dentro dos constrangimentos decorrentes da política e do contexto cultural (Bushnell, 2003; Hayes-Conroy, 2010; Niesche, 2010).

Segundo Anderson e Cohen (2015), cada uma destas ações contribui para uma visão importante da resistência, mas falta uma estratégia mais global; desta forma, consideram que se está a desenvolver a oportunidade de construir novas alianças entre professores, alunos, pais e comunidades. No entanto, estas alianças (Fraser, 1990) terão que encontrar interesses comuns e atuar de forma a combater aquilo que a agenda neoliberal pôs em cima da mesa da educação: encerramento de escolas, privatização de serviços públicos (Anderson & Cohen, 2015), constituição de mega-agrupamentos e municipalização da educação. Foi possível presenciar algumas destas ações durante os anos de 2011 a 2015, quando populações, poder local, professores e outros trabalhadores educativos se uniram em defesa das suas escolas, contra o encerramento de algumas delas, contra a constituição dos mega-agrupamentos ou contra a municipalização da educação.

Ora, a constituição destas alianças pressupõe quer a resistência ao nível mais pequeno (individual) quer a um nível mais abrangente (coletivo) (Anderson & Cohen, 2015, p. 8). A ação mais individual é a vigilância crítica, depois a “contra discursos” (nova linguagem) e reapropriação será já numa lógica coletiva de professores e diretores e “contra-conduzir” (subversão) uma ação onde toda a comunidade pode ser sujeito (Anderson & Cohen, 2015). A figura 1 ilustra como estas parcerias (ou alianças) podem construir a resistência individual e coletiva aos efeitos das políticas neoliberais na educação.

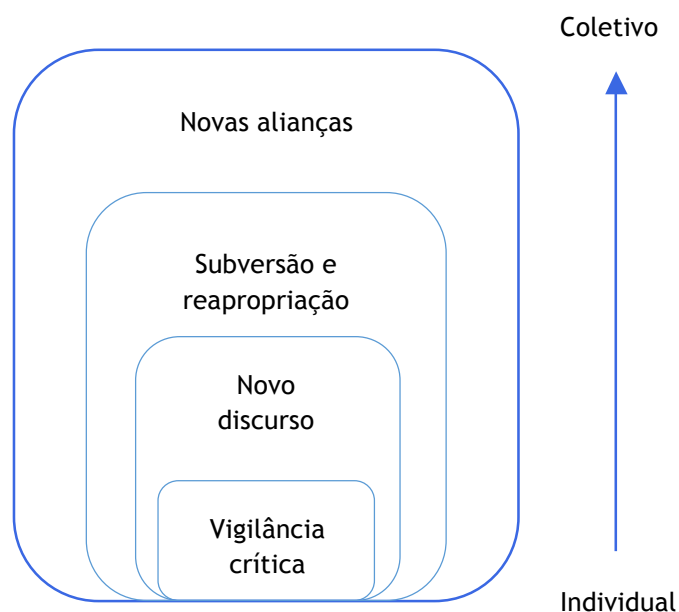


Figura 1 - Esquema dos modos de resistência, ilustrando a forma de novas alianças que poderão incluir outras formas, desde a vigilância crítica até às ações coletivas, passando de formas mais individuais para as coletivas. *In* Anderson e Cohen (2015), adaptado

No contexto político atual (de neoliberalismo), as estratégias de resistência obrigam a um esforço coletivo que terá que se manter durante um longo período de tempo, pois a ofensiva desta agenda é grande e multifacetada (Anderson & Cohen, 2015). As políticas de austeridade levadas a cabo, por exemplo nos Estados Unidos, levaram a que as escolas públicas fossem descapitalizadas, ou seja, receberam menos dinheiro do orçamento de estado, o que potenciou a ação “filantrópica” de certos interesses que veem como positivo a privatização de todo o sistema de ensino, ou pelo menos da grande parte das escolas (Ball, 2012). Em Portugal, apesar de não se ter exercido de forma direta a ação de capitalização do ensino por parte de alguns “filantropos”, houve a municipalização da educação que constituiria um passo intermédio para, mais tarde as autarquias poderem alienar a escola pública à gestão ou propriedade de interesses privados, isto é, privatizar a educação.

Apesar da resistência dos professores não ser uma situação nova, pois ela já aconteceu por diversas vezes na história recente de vários países (Blase & Anderson, 1995) onde se incluem, entre outros, os Estados Unidos, a Inglaterra, a Austrália e Portugal. A resistência dos professores foi sempre vista pelos reformadores como negativa e como uma tentativa externa de superar problemas (Anderson & Cohen, 2015). No entanto, com o descontentamento face à situação da educação causada pelas políticas neoliberais dos académicos, de profissionais de várias profissões, das associações de pais, a resistência dos professores está a tomar um novo significado (Anderson & Cohen, 2015).

Segundo Anderson e Cohen (2015) (p.16), a nova profissionalidade que resultará desta resistência dos professores, poderá e deverá combater a agenda neoliberal e suas medidas e terá que ser guiada por aquilo que Achinstein e Ogawa (2006) chamaram de resistência ética em que os princípios são

enraizados e partilham concepções de ensinar e de profissionalismo, que alinham com definições de alta qualidade, professores reflexivos que ajustam os seus métodos às necessidades dos diferentes alunos, que promovem elevadas expectativas, criam, entre os estudantes, comunidades de aprendizagem, docentes empenhados num diálogo autocrítico, com os colegas, sobre as suas práticas letivas, possuidores de um conhecimento especializado e detentores de um repertório vasto de estratégias pedagógicas (p.53).

Como já foi referido anteriormente, Sachs (2000, 2001 e 2003), dos trabalhos que fez sobre a realidade australiana chegou à conclusão de que há duas possibilidades de os professores responderem à realidade criada pelas políticas neoliberais na educação: uma é o professor agir como um empresário, colocando as metas no centro da sua ação; outra é o professor agir como um ativista, promovendo o bem-estar das crianças tanto a nível individual como coletivo (Sachs, 2000, p.77). Anderson (2009) quando desenvolveu o conceito de advocacia da liderança (ou chefia), fez a abordagem do profissionalismo ativista como sendo uma reação às reformas neoliberais (Anderson & Cohen, 2015).

Nos Estados Unidos, Chicago foi palco de uma das mais notáveis e bem sucedidas tentativas dos professores de democratizarem a sua organização (Uetricht, 2014), por terem agido de uma forma unida e organizada (Anderson & Cohen, 2015). Estes professores, cuja profissionalidade foi ativista, foram capazes de transformar um movimento estritamente profissional numa ação mais alargada, fazendo alianças com organizações da comunidade e opondo-se de forma frontal às políticas neoliberais de austeridade, em curso, que fecharam escolas em locais socialmente mais fragilizados e despromoveram professores devido às reformas que se implementaram (Anderson & Cohen, 2015).

Deste modo, no contexto neoliberal, existem ou coexistem, três modelos de profissionalidade: profissionalidade ocupacional, profissionalidade organizacional e profissionalidade ativista ou de defesa (“advocacy professionalism”), sendo esta última a que configura a resistência às políticas neoliberais e seus efeitos na educação. As principais diferenças entre estes três tipos de profissionalidade estão sintetizadas no quadro 5, adaptada de Anderson e Cohen, (2015).

Quadro 5 - Características dos três modelos de profissionalidade docente. In Anderson e Cohen (2015), adaptado

Dimensão	Modelo		
	Profissionalidade Ocupacional	Profissionalidade Organizacional (nova profissionalidade)	Profissionalidade Ativista (comprometida com a comunidade)
Profissionais como trabalhadores	Sindicalismo (limitado estritamente a questões laborais)	Anti-sindical	Sindicalismo (abrangendo também as questões sociais)
Principais funções	Administrativo	Empresarial	Ativista, desenvolvimento profissional
Regulação profissional	Pelo estado	Desregulada	Criação de normas muito participada
Avaliação profissional	Superior hierárquico	Principalmente pelos alunos (através de testes pontuados)	Pelos pares e autorreflexão (Goldstein, 2010)
Participação na governação	Pouco partilhada pelo governo	“Liderança descentralizada” para construir capacitação	Governação partilhada com a participação da comunidade
Demografia profissional	Maioritariamente branca e da classe média	Maioritariamente branca e da classe média	Deverá refletir a comunidade onde exerce
Postura de equidade (Inclusão)	Indiferente à cor de pele ou às minorias	Visão paternalista sobre as comunidades desfavorecidas e as minorias	Defensor da diversidade, equidade e sensibilidade à cultura nas escolas

A construção da profissionalidade docente ativista ou híbrida (Mungal, 2015) é uma forma de resistência individual de cada professor, mas também coletiva, já que a classe docente e a comunidade/sociedade poderão ter um papel muito ativo nessa realização (Anderson & Cohen, 2015). A construção de uma nova profissionalidade docente que defenda a escola internamente, mas também todas as matérias que se relacionem direta ou indiretamente com

a escola está a ser paulatinamente construída. São vários os exemplos de projetos coletivos de professores e comunidades, principalmente de minorias desfavorecidas, que estão a resistir à agenda neoliberal e a construir realidades que fogem à lógica capitalista, como reportam vários autores em estudos realizados (Anderson, 2009; Hatcher & Jones, 2006; Sachs, 2000, 2001; Zeichner, 2010; Zeichner & Peña-Sandoval, 2015 e Herr, 2015) em vários países.

Mas como referem Anderson e Cohen (2015), este processo será lento e contará com muitos anticorpos, alguns mesmo vindos de professores, mas essencialmente, os maiores constrangimentos à construção da profissionalidade ativa vêm de quem serve as lógicas neoliberais e retira disso alguns privilégios (Hynds, 2010; Starr, 2011 e Theoharris, 2007).

A profissionalidade docente como se pode verificar é um conceito que evolui consoante o contexto histórico, social, político e legislativo que regula a profissão de professor. Isto é, trata-se de um constructo em constante transformação e desenvolvimento, profundamente inserido na realidade (que é dinâmica) e, por isso, é dialético. O modo como evoluirá será sempre uma opção liberta de neutralidade.

“The idea that a great teacher can be a great teacher in any environment is wrong.”

(In *Schooling the Secretary of Education*, NY, January 11, 2016)

1.2.2. Desenvolvimento profissional

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe, tanto nas concepções mais antigas como nas mais recentes, um processo (Marcelo, 2009). Este processo contribui para o desenvolvimento das competências profissionais do professor, através de experiências de diferentes níveis, tanto formais como informais (Ibid., p.10). Segundo ainda Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é um processo que poderá ser individual ou coletivo, mas deverá ocorrer no contexto do local de trabalho do professor.

Numa perspectiva evolutiva, a vida profissional dos professores é vista como um ciclo onde se sucedem fases que caracterizam o pensamento do professor e, por isso, a sua prática em cada momento da sua carreira. É o caso de Huberman (1995) que considera a carreira docente como uma sequência de fases e temas ordenadas por tempo de serviço. Este autor preconiza que os três primeiros anos correspondem à entrada e descoberta da carreira, nos quatro a seis anos subsequentes, há a estabilização e consolidação daquilo a que o autor chama de reportório pedagógico, entre os sete e vinte e cinco anos ocorre a diversificação, ativismo e crítica, entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos surge a serenidade, o distanciamento afetivo ou o conservadorismo e entre os trinta e cinco e quarenta anos de carreira, vem o desinvestimento (sereno ou amargo).

Este modelo de Huberman (1995) considera que todas estas fases ocorrem num *continuum*, muitas vezes, sem se notar uma grande diferença, nos primeiros tempos em cada fase da fase anterior. Este autor também admite que qualquer professor, independentemente da sua idade vai passar por estas fases.

Partindo do pressuposto de Gonçalves (1995), o percurso profissional dos professores é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento. Sendo estes, o processo de crescimento pessoal, o processo de aquisição de competências e práticas eficazes de ensino e o processo de socialização profissional. Gonçalves (1992, 1995) utilizando a metodologia utilizada nos trabalhos de Huberman, aos professores suíços, aplicou-a num estudo que fez a 42 professores portugueses do 1.º ciclo do ensino básico e concluiu que uma das principais diferenças entre os resultados dos dois estudos, encontra-se na terceira fase, em que os

processos de divergência positiva ou negativa começam a manifestar-se por volta dos 15 anos de serviço, isto é, 10 anos antes do que no estudo de Huberman (Miranda, 2011) e na última fase, a fase do desinvestimento amargo ou sereno, que no caso da amostra utilizada no estudo de Gonçalves (1992, 1995), evidencia-se também alguns anos mais cedo (Maia, 2008; Miranda, 2011).

Cavaco (1995), estudou a trajetória de vida profissional de vários professores portugueses de diferentes idades e tempos de serviço e de acordo com o seu estudo, os primeiros anos de profissão para os professores são de instabilidade, insegurança e sobrevivência, mas também, de acordo com esta autora, “de aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor” (Cavaco, 1995, p.179). Depois desta primeira fase viria a segunda (por volta dos 30 anos de idade) em que o professor se dedica mais às tarefas pedagógicas e sente-se mais seguro diante da estabilidade conseguida no emprego pela permanência numa mesma escola.

Segundo Cavaco (1995), na terceira fase, entre os 35 e os 40 anos, o professor tende a “refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo a sua experiência de vida com desalento e ceticismo” (Cavaco, 1995). A partir daqui, segundo esta autora, o professor envereda por uma das duas hipóteses: ou estabelece rotinas de trabalho, no sentido da burocratização da sua função ou, pelo contrário, segue a via dos desafios, aceitando as suas inquietações como ponto de partida para a busca de alternativas, quer através de processos de revalorização pessoal e de aquisição de autonomia.

Por último, apresenta-se uma quarta fase, perto já da aposentação do professor, que a autora adjectiva de confusa e contraditória, em que os professores poderão isolar-se mais estabelecendo um quadro profissional restrito que conduz à resignação, fatalismo e à descrença nos valores positivos da mudança ou, por outro lado, o professor procura novas ocupações e retoma antigos projetos que se contrapõem à rotina e ao conformismo.

Tanto Huberman (1995), como Gonçalves (1995), como também, Cavaco (1995), pressupõem este carácter evolutivo, faseado do desenvolvimento da profissionalidade docente. No entanto, pesquisas mais recentes demonstram que a prática profissional do professor não parece obedecer simplesmente ao critério da idade cronológica, nem comporta apenas estilos de aprender e ensinar (Chakur, 2002). Fatores como mudanças nas políticas educativas, imposições burocráticas e administrativas, desvalorização da profissão, entre outras, parecem ser os maiores obstáculos ao desenvolvimento da profissionalidade reflexiva, cuja aquisição é obra coletiva, dentro de um contexto escolar (Chakur, 2002).

O desenvolvimento profissional docente é referido por Rudduck (1991) como a capacidade que o professor tem em manter a curiosidade sobre os seus alunos, identificar os interesses

significativos nos processos de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com colegas mais experientes na análise de situações e procura de soluções para os problemas decorrentes destas ações. Assim, poderá ser entendido que desenvolvimento profissional é uma atitude permanente de questionamento e de procura de soluções (Marcelo, 2009).

Para Fullan (1990), todas as atividades ou processos que visem melhorar destrezas, atitudes, compreensão e práticas da ação atual e futura dos professores, constitui desenvolvimento profissional. Tem, por isso, o desenvolvimento profissional, um caráter amplo, onde se podem incluir tudo aquilo que promoverá a melhoria do desempenho docente.

Neste mesmo sentido, pensam Sparks & Loucks-Horsley (1990), ao afirmarem (Ibid., p.234-235) que o desenvolvimento profissional se define como todo o processo que melhore o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores. Ou seja, consideram desenvolvimento profissional também como um processo que visa a melhoria da resposta profissional que o professor possa dar.

Heideman (1990), defende que o desenvolvimento profissional ultrapassa o nível simplesmente informativo, de aquisição de novos conhecimentos. Segundo este autor, desenvolvimento profissional implica adaptação à mudança para se modificar a prática letiva, alterar as atitudes dos professores e, desta forma, melhorar os resultados dos alunos. Para Heideman (1990), a preocupação com as necessidades individuais, profissionais e organizativas fazem parte do desenvolvimento profissional.

Já Oldroyd & Hall (1991), têm uma visão diferente de desenvolvimento profissional. Para estes autores, o desenvolvimento profissional implica um *upgrad* na capacidade de controlo sobre as condições de trabalho do professor, um avanço na sua na carreira e uma melhoria na sua situação profissional.

Desenvolvimento profissional também poderá ser entendido como uma oportunidade de trabalho. É o que defende Bredeson (2002), ao referir que todas as “oportunidades de trabalho que promovam nos professores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (p.663) fazem parte do desenvolvimento profissional.

Também nesta linha de pensamento, Villegas-Reimers (2003), sustenta que o crescimento profissional do professor resultante da sua experiência e da análise sistemática da sua prática letiva é desenvolvimento profissional. Para este autor a reflexão será parte integrante do desenvolvimento profissional, tal como para Bredeson (2002).

Se se considera que a escola e a educação são incontornáveis na construção de uma sociedade mais enriquecedora, humana e justa, então são necessários professores que reflitam, isto é, são necessários professores reflexivos para desempenharem um papel principal nesse processo

(Grant & Zeichner, 1984). Daí que o desenvolvimento profissional deva potenciar e desenvolver esta capacidade reflexiva dos professores.

A capacidade reflexiva reveste-se de particular importância no contexto profissional do docente, pois ela é precisa na prática letiva, na medida em que o professor deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino - por apropriação mútua dos tipos de conhecimentos envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007, p.172). Isto é, a capacidade reflexiva influencia e determina o desenvolvimento profissional.

Daí que, num ambiente de trabalho onde as mudanças são uma constante, por exemplo, mudanças no currículo, nos pressupostos avaliativos de alunos e professores, nas condições de trabalho, na gestão das escolas, nas condições do meio que interferem na aprendizagem dos alunos, nas condições sociais e culturais, o desenvolvimento profissional adquira uma complexidade e importância crescentes (Day, 2001, 2004, 2007; Imbernòn, 2004; Silva, 2002, 2007; Herdeiro, 2007; Herdeiro & Silva, 2008). Se se acrescentar a todas estas variáveis, um pensamento crítico e uma atitude reflexiva, determina-se por um lado, a complexificação do processo e, por outro, o comando que o professor tem do seu próprio desenvolvimento profissional (Ponte, 1994). Ou seja, o professor está em permanente desenvolvimento (Herdeiro & Silva, 2008).

Na definição de desenvolvimento profissional, Day (2001) também defende que este se trata de um processo em *continuum*, mas dá-lhe um cariz mais proactivo, definindo-o numa matriz transformadora e ativista.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20-21).

Day (2001), ao definir desenvolvimento profissional refere que “o sentido de desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Ibid., p.15). Day está a colocar o processo de desenvolvimento profissional em ligação com o meio em que vive e

trabalha o professor, isto é, o desenvolvimento profissional será conduzido pelos fatores da realidade a que pertence o professor.

Oliveira-Formosinho (2009) defendem que no desenvolvimento profissional docente se devem considerar três linhas de desenvolvimento, ou perspectivas. Assim, uma primeira perspectiva seria a do desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de competências; a segunda seria o desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (autoconhecimento); e a terceira, o desenvolvimento profissional como mudança ecológica.

Verifica-se também com Oliveira-Formosinho (2009) uma ligação do desenvolvimento profissional ao meio em que se desenvolve o trabalho e a vida do professor. Isto é, o desenvolvimento profissional é visto como um processo dinâmico, evolutivo e ecológico.

O exercício profissional e o seu desenvolvimento devem ser analisados no seu contexto, isto é, no meio onde ocorrem, Bronfenbrenner (1979) refere que os sujeitos são ativos e dinâmicos e encontram-se, direta e indiretamente, em interação permanente com as características do meio e este está em constante mudança. Daí que o desenvolvimento profissional dependa, ele próprio, do meio onde ocorre e, de forma ecológica, poderá influenciar e mudar o meio.

Marcelo (2009) citando Villegas-Reimers (2003), refere que o desenvolvimento profissional é “um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento profissional dos professores” (Ibid., p.10). Marcelo (2009), defende também que está a surgir uma nova perspectiva que associa ao desenvolvimento profissional uma série de características. Segundo Marcelo (2009), as características são as seguintes:

Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos(...).

Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios(...).

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação(...), as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais,

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão.

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhe parece benéfico. (Marcelo, 2009, p. 10-11).

Sparks e Hirsh (1997), citados por Marcelo (2009), reconheceram a existência de mudanças no desenvolvimento profissional. Assim, segundo estes autores, tem havido uma mudança da orientação do desenvolvimento profissional, passando do indivíduo, propriamente dito, para a organização. Passou a ser orientado por metas bem definidas, quando antes era fragmentado e avulso. Por outro lado, a formação passou para dentro da escola, deixando de ser organizada por entidades/administração externas à escola. Relevante é o facto de a aprendizagem dos alunos passar a ser o alvo da formação em vez das necessidades dos professores ou demais adultos. Também o estudo da metodologia de ensino e aprendizagem, pelos professores, passou a ter a primazia em relação ao de informação por peritos e especialistas. Além disso, o desenvolvimento profissional deixou de se circunscrever aos professores, alargando-se a todos quantos participam da aprendizagem dos alunos. Isto constitui uma mudança de paradigma pois, de um desenvolvimento profissional direcionado apenas ao professor, passou-se a dirigi-lo a uma comunidade, em que todos são, simultaneamente, professores e alunos (Marcelo, 2009).

O desenvolvimento profissional como processo que é, apesar de complexo, vai sendo construído pelos professores, condicionado pelo meio onde vivem e trabalham, pelo contexto político e pela vida dos próprios docentes (Day, 2001). É uma construção coletiva e vai aumentando à medida que os professores ganham experiência, conhecimentos e consciência profissional. Poder-se-ia dizer que há vários desenvolvimentos profissionais, tantos quantos são os professores, a tipologia das condições de trabalho e de meios e os contextos políticos.

Tal como qualquer outro processo, não se esgota, estando em constante mudança. No entanto, parecem existir alguns vetores que o condicionam, nos últimos tempos, fruto da agenda neoliberal. Pois como refere Zeichner (2008), apesar dos professores serem cada vez mais reflexivos e analíticos, essas características não fizeram com que se elevasse a influência

dos professores nas reformas educativas, nem na melhoria de condições de trabalho dos docentes, nem mesmo numa mudança no sistema de ensino.

Se se admitir que, numa perspetiva ecológica, o desenvolvimento profissional visa influenciar o meio (melhorando-o) e, partindo do princípio, que são os professores reflexivos, ativistas que têm as melhores condições para conseguirem essa transformação, o desenvolvimento profissional poderá dar “passos” atrás nesta mudança, mas esta acabará por ser uma realidade pois, parafraseando Freire (1979),

reflexão e educação são termos que suscitam o sentido de transformação, pois são características de indivíduos capazes de pensar. Pensar é existir, é ser gente, é viver num mundo real, é ter uma relação com esse mundo e interagir com ele. Essa relação ser humano-realidade, ser humano-mundo, [...] implica a transformação do mundo... (Ibid., p. 17).

“O desafio é mais do que uma questão de números. A qualidade dos professores e do ensino é também essencial para se atingirem bons resultados de aprendizagem. Isto implica um sistema de ensino que atraia, retenha um corpo docente bem-formado, motivado, efetivo e equilibrado em termos de género; implica um sistema que apoie os professores na sala de aula, assim como no seu desenvolvimento profissional contínuo. Insatisfação com a perda de estatuto, baixos salários, condições de ensino-aprendizagem deficientes e falta de progressão na carreira ou falta de formação profissional adequada, têm contribuído para que um grande número de professores deixe a profissão, às vezes, logo após o início da carreira.”

da Mensagem do Dia dos Professores, da OIT/UNESCO, 2007

*“(...) Sou um funcionário cansado dum dia exemplar
Porque não me sinto orgulhoso de ter cumprido o meu dever?
Porque me sinto irremediavelmente perdido no meu cansaço?
(...)”*

António Ramos Rosa,
excerto de “Poema dum funcionário cansado”
in “Grito Claro”, 1958

“Não me resigno a um modo funcionário de ser”.

Alexandre O’Neil

1.3. Interferência das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

Na segunda década do século XXI, Portugal tem uma Escola Pública que foi sendo construída no final do século XX, sob a égide da democraticidade, qualidade e universalidade, sendo um dos pilares do Portugal democrático e apresentando uma singularidade que pode estar, na segunda década do século XXI, comprometida com as políticas postas em prática, nos últimos anos, de cariz neoliberal. O desenvolvimento profissional poderá estar também refém da agenda neoliberal, uma vez que ele depende do meio em que trabalham e vivem os professores. Como as políticas interferem nesse meio, então o desenvolvimento profissional docente refletirá essas mudanças. O mesmo acontecendo para a profissionalidade docente.

Como refere Pacheco (2009), os processos e práticas de educação e formação portugueses estão cada vez mais integrados nas agendas globalmente estruturadas, desenhadas à luz e sob influência do quadro comum das políticas da União Europeia e de outros organismos internacionais, como a OCDE e as políticas nacionais não quebram esta lógica neoliberal. As políticas nacionais são construídas à volta do conhecimento, mas este é perspetivado como alavanca do desenvolvimento económico, em sintonia com a teoria do capital humano, teoria esta paradigmática do neoliberalismo educacional (Pacheco, 2001). Segundo Ortiz (2006), existem modelos transnacionais de educação e formação que promovem e desenvolvem processos amplos de convergência, tendo como matriz a uniformização, isto é, aquilo que constitui a singularidade de um país é destruído, passando a haver um fluxo transnacional que torna igual, ou aparentemente igual, aquilo que hoje é diferente (ou o foi no passado).

Este fluxo transnacional que interfere regulando processos e práticas na forma de agir e pensar, resulta, na opinião de Pacheco (2009), da construção do nacional em subordinação à

nova máxima de pensar global: agir globalmente, de modo a implantar a crença de que nenhum Estado sobrevive fora do circuito de produção da nova ordem económica. Estas decisões macroeconómicas fazem ruir toda a construção identitária de um país, traduzindo-se nas políticas económicas e financeiras, mas também nas sociais e educativas, como dependentes das primeiras. Estas políticas pretendem transferir para cada país um conjunto de soluções e medidas que foi implementado já noutros locais, independentemente da avaliação que foi feita sobre a implementação dessas mesmas medidas e das características particulares de cada país. A globalização é um processo antigo, mas a forma como atinge a vida das populações tem mudado ao longo do tempo. O pensamento neoliberal atual assume assim uma *nuance* diferente, aparentemente contraditória, do do final do século XX, cuja máxima (dos anos 80) preconizava o pensar global para atuar localmente. Isto é, o global poderia servir também para afirmar o local e com isso a diferença. Esta contradição é aparente porque já nos anos 80, as políticas implementadas visavam a uniformização dos mercados, da economia, do sistema financeiro e, mesmo político, com o conceito do pensamento único. No fundo, o pensamento neoliberal do final do século XX construiu as fundações para a globalização tal como está a ser vivida no início do século XXI.

Com esta mudança de paradigma, nas políticas educativas, a Escola Pública do final do século XX parece não ser a construção mais adequada à nova realidade da segunda década do século XXI. Principalmente no caso português, uma vez que a escola pública portuguesa foi construída tendo por base um referencial bem diferente do do gerencialismo (neoliberal).

Ocorrendo esta mudança de paradigma, a profissionalidade docente é atingida, formando-se uma classe de profissionais que é semelhante, em tudo, à de todos os países da OCDE (assumindo a profissionalidade organizacional, descrita no ponto 1.2 do presente trabalho). Ou, pelo contrário, a profissionalidade dos professores é fonte de resistência à mudança de paradigma, estando os docentes portugueses ainda imbuídos, no que à educação diz respeito, dos princípios que presidiram à construção da Escola Pública democrática portuguesa, herdeira de um referencial de valores com raízes na revolução de Abril, assumindo, estes, uma nova profissionalidade, a ativista (caraterizada no ponto 1.2 deste trabalho). Parece então clara a importância da profissionalidade docente na evolução da educação e da Escola Pública portuguesa.

As orientações educativas no contexto europeu procuram estabelecer linhas gerais comuns para a resolução de problemas emergentes, próprios da evolução da sociedade, nos vários países da União Europeia (Herdeiro & Silva, 2014). Estas linhas gerais, segundo as autoras, prendem-se com a educação para todos, a escola inclusiva, a ampliação da rede escolar e a aprendizagem ao longo da vida. Nas preocupações e políticas europeias é também central a questão da qualidade (Herdeiro & Silva, 2014). Para reforçar a qualidade da educação, a EU,

emanou uma série de iniciativas que teorizam e concretizam questões como a descentralização e autonomia das escolas, a revisão dos currículos, o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino, a “preocupação nas tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas” (Herdeiro & Silva, 2014, p. 1391).

Apesar de a Estratégia de Lisboa ter impulsionado a discussão sobre o desenvolvimento profissional e a importância dos professores na qualificação dos recursos humanos (Canário, 2007, citado por Herdeiro e Silva, 2014), nada foi feito em concreto, muito menos com a participação dos professores. O Conselho da Europa, presidido na altura, por Portugal, fez um conjunto de recomendações aos professores onde “a liderança assume um papel fundamental” (Herdeiro & Silva, 2014, p. 1392). Preconizava-se o estabelecimento das culturas colaborativas e a criação de comunidades aprendentes na escola. No fundo, incentivava-se a construção da visão do professor como profissional reflexivo (Herdeiro & Silva, 2014).

Paralelamente a este conjunto de recomendações, o sistema educativo português sofreu uma das maiores alterações, desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo. O estatuto da carreira docente foi alterado radicalmente, como já se constatou no ponto 1.1 deste trabalho, e a preponderância da avaliação em todos os aspetos da vida das escolas foi o que prevaleceu da “Estratégia de Lisboa”. Prestar contas, desempenho, produtividade, constituíam a “pedra de toque” do discurso político português da altura, corporizando um discurso de cariz neoliberal.

Num contexto de globalização em que uma racionalidade burocrática de carácter instrumental, sob a égide do desempenho ou *performatividade*, tutela a política educativa (Day, 2007), segundo Matiz e Lopes (2014), presencia-se um conjunto de medidas que têm como objetivo elevar o desempenho dos alunos e melhorar os padrões de ensino, aplicando-se para isso, um conjunto de reformas no sistema de ensino. Ainda segundo estas autoras, estas reformas na política educativa visam a qualidade, a eficiência e a eficácia, ou seja, as reformas são propostas porque o poder central acredita que se podem efetuar melhorias no sistema de ensino.

Naturalmente, nesta conceção neoliberal, as reformas educativas regulam o trabalho dos professores, assim como o das escolas. Esta regulação faz com que o trabalho dos professores por um lado e o sistema educativo por outro, se tornem mais transparentes e, por isso, mais visíveis (Matiz & Lopes, 2014), mais escrutináveis, mais passíveis de avaliação. Isto porque nesta perspetiva, o investimento que os estados fazem no sistema educativo é assumido como um outro investimento qualquer logo, deverá dar lucro, isto é, ter rapidamente resultados positivos. Desta forma, surge a quase obsessão da prestação de contas e da *performatividade*

ou desempenho. Assim, para esta constante prestação de contas e avaliação do desempenho das escolas e dos professores, assiste-se a uma intensificação da burocracia no trabalho dos professores e das escolas e a um crescente controle interno e público sobre o trabalho dos professores (Matiz & Lopes, 2014).

Este controlo sobre o trabalho dos professores visa ou pretende visar (na perspetiva neoliberal), entre outros aspetos, como já foi referido, a melhoria do sistema de ensino. Como referem Matiz e Lopes (2014), a aplicação das políticas educativas nem sempre atinge o propósito ou os objetivos que lhes estiveram na sua origem. Pelo contrário, traduz-se, muitas vezes, numa sobrecarga do trabalho dos professores, na diminuição drástica da possibilidade de ingressarem na carreira, num crescente desemprego (Matiz & Lopes, 2014), num aumento do número de horas de trabalho, numa diminuição real de salários, numa diminuição da autonomia. Por outro lado, os alunos estão cada vez mais desmotivados face ao seu desempenho escolar, registam-se mais e maiores problemas de indisciplina na sala de aula (Matiz & Lopes, 2014), os problemas sociais do país agudizaram e refletem-se na escola, nas salas de aula. Os alunos chegam à sala de aula com todos os problemas do meio de onde provêm, são veículos das transformações sociais e económicas que ocorrem na sociedade e, como consequência, mudam as escolas. Há muitos alunos que, diariamente, as únicas refeições que tomam são as do refeitório escolar e demasiadas crianças e jovens não têm estrutura familiar capaz que possa orientar o seu percurso escolar e a sua socialização. E, nesta realidade, os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo externo sobre a sua prática, controlo esse que pretende incrementar a qualidade na educação (Day, 2007).

Parece consensual que a melhoria do sistema de ensino e o incremento da sua qualidade terá que contar com professores motivados. A motivação tem sido considerada como um fator importante e crucial na qualidade do trabalho (Batista, Vieira, Cardoso & Carvalho, 2005). Desde a Antiguidade que existe a preocupação com a identificação das razões que fazem com que determinada pessoa se sinta motivada para agir de determinada forma, ou para fazer determinada tarefa (Vieira, 2001). Segundo Maslow (1968), os fatores que impulsionam as pessoas a fazerem determinada tarefa, estão relacionados com uma hierarquia de necessidades como, por exemplo, obter reconhecimento profissional, progredir na carreira, desenvolver-se profissionalmente. Assim, a motivação para o trabalho estará dependente de fatores como a autonomia, o salário, a carga horária, as condições de trabalho, a estabilidade laboral e a possibilidade de progredir (Batista et al. 2005).

As investigações realizadas por Huberman (1989) permitiram concluir que ao longo da carreira os professores diminuem, naturalmente, a sua motivação e a autoeficácia. Daí que se deva proporcionar ao longo do tempo condições e desafios aos professores para que estes se sintam motivados e, com isso, contribuam para a melhoria do ensino (Huberman, 1989).

Nos trabalhos realizados por Herdeiro e Silva (2014), com professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constatou-se que 96% dos professores consideram muito importante sentirem-se motivados na sua profissão; e, no mesmo estudo, 62,6% dos professores consideram que as políticas adotadas pelo governo português interferiram negativamente na sua motivação, “impedindo o seu desenvolvimento profissional na escola (95,5% e comprometendo a qualidade do trabalho docente em contexto escolar” (Herdeiro & Silva, 2014, p. 1394). Neste mesmo estudo, as autoras apontam como fatores de desmotivação profissional, a intensificação das tarefas dos professores, como a falta de tempo para atender e apoiar alunos, mas também, para desenvolver a prática docente devido à “quantidade e diversidade de solicitações quotidianas” (Ibid. p. 1394). Na origem da desmotivação dos professores está, também, segundo o mesmo estudo de Herdeiro e Silva (2014), o excesso de trabalho burocrático, “o professor é obrigado a ocupar o seu tempo na escola a cumprir a legislação vinda de cima, normalmente carregada de assuntos meramente burocráticos” (Herdeiro & Silva, 2014, p. 1394).

No estudo que Flores, Viana e Day (2007) realizaram com professores portugueses e ingleses, praticamente metade (49%) dos professores portugueses, referiram que a sua motivação se manteve (desde 2003), enquanto apenas 37% referiram que (a sua motivação para o ensino) diminuiu (Flores, Viana & Day, 2007). Mas, simultaneamente, neste estudo, os professores portugueses, assumem (25% dos que participaram no estudo) que a sua autoeficácia diminuiu, 55% afirmaram que se manteve e, mesmo 20% dos professores portugueses, referiram que aumentou. Segundo os autores do estudo,

esta discrepância no sentido de comprometimento, realização profissional e autoeficácia sugere que a motivação para ensinar é, para alguns, capaz de ser sustentada, apesar das mudanças externas, o que pode estar ligado ao sentido de vocação que alguns respondentes expressam, sublinhando que se sentiram e continuam a sentir atraídos pelo ensino (Ibid. p. 3241).

Assim, as políticas educativas neoliberais que foram implementadas até 2007, segundo o estudo de Flores, Viana e Day (2007), não tiveram um grande impacto na motivação dos professores nem na sua perceção de autoeficácia, aliás os autores referem que há “posições contraditórias por parte dos professores” (Flores, Viana & Day, 2007, p. 3246). No entanto, quanto às condições de trabalho, 95% dos professores que participaram no mesmo estudo (Flores, Viana & Day, 2007), afirmaram que o volume de trabalho aumentou, assim como a burocracia no ensino (também 95% dos professores que participaram no estudo) e 96% afirmaram que a prestação pública de contas e a crítica aos professores aumentou. Ainda neste estudo, os autores apuraram que 69% dos professores portugueses consideram que existe um maior controlo sobre eles e que estão a trabalhar mais do que o mínimo exigido

(Flores, Viana & Day, 2007).

A partir deste estudo ficou, pois, patente que há mal-estar nos professores portugueses. Este mal-estar revela-se especialmente nas condições de trabalho como carga horária, volume de trabalho, precariedade, mas também, na carreira (congelamento), avaliação e na falta de reconhecimento da profissão, principalmente pelo ministério da educação (Flores, Viana & Day, 2007).

No estudo levado a cabo por Azevedo, J., Veiga, J. e Ribeiro, D. (2016), aos professores portugueses, 31,4% dos docentes assumiram que não se sentiam motivados para ensinar, estando 84,4% dos professores convictos de que a sociedade não valorza os professores. Também neste estudo, foi possível constatar que a

evolução, nos últimos anos, da atividade profissional docente, na opinião dos inquiridos, aponta para o aumento do volume de trabalho (98,8%), das tarefas burocráticas e administrativas (98,2%), do controlo sobre o seu trabalho (75,6%) e da exigência da prestação pública de contas (94,3%) (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016, p. 44).

O Estado precisa de controlar os professores e a sua ação (Rikowski, 2002), uma vez que são os professores que garantem a qualidade da “força de trabalho” que será utilizada no processo capitalista. Rikowski (2002), citado por Hill (2003, p. 27) refere mesmo que “os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel especial na formação, no desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho.” Assim, ainda segundo Rikowski (2002) citado por Hill (2003, p. 27), “o estado precisa controlar esse processo” para que ele (formação de trabalhadores) ocorra da forma que a lógica neoliberal preconiza e, por outro lado, o controlo é necessário para “assegurar que os tipos de pedagogia opostos à produção da força de trabalho não existam e não possam existir” (Ibid, p.27). Hill (2003) refere ainda que

... o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes para a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure desequilibrar o pacífico funcionamento da produção social da força do trabalho. Este medo traduz-se num rígido controlo por exemplo, nos currículos, na formação e capacitação dos professores (Hill, 2003, p. 27-28).

O controlo sobre os professores e a sua ação traduz-se também numa cultura de avaliação. Avaliação do desempenho docente, avaliação externa dos alunos, avaliação das escolas, estabelecimento de *rankings*, dotação de mais horas às escolas que, na avaliação, superem as metas previstas e cujos alunos tenham tido um desempenho na avaliação externa superior à

média nacional, entre outras avaliações. Esta quase obsessão pelo controlo que as políticas educativas têm imprimido às escolas e aos professores tem repercussões na profissionalidade docente, tendo-se esta reconfigurado no sistema educativo português (Jacinto, 2014). “Quantos professores atualmente podem ouvir atentamente os seus alunos e não de uma forma mecânica, sem se sentirem culpados pela falta de critérios ou pela insistência de uma meta que os constrange?” (Fielding, 1999, p. 280).

Assim, os professores perante esta pressão para se obterem resultados, optam (consciente ou inconscientemente) por uma profissionalidade organizacional que será aquela que responde, com maior eficácia, à cultura da avaliação e do controlo sobre os professores. Os professores tornam-se no seu trabalho meros “cumpridores”, desprovidos de sentido crítico, sem tempo para refletir e focados na avaliação. Mas, esta situação também pode desencadear a resistência dos professores que não conseguem assumir o exercício da sua profissão como empresários, isto é, como “colaboradores” que praticamente só têm espaço para cumprir metas e diretivas, ficando prisioneiros dos resultados imediatos e da avaliação externa e, assim, construirão uma profissionalidade diferente (Anderson & Cohen, 2015). Estes professores estão a construir uma profissionalidade de resistência (ativista).

Flores, Viana e Day (2007) referem que os professores portugueses, tal como os ingleses, são críticos em relação à forma como as políticas educativas têm sido implementadas nas escolas. No entanto, no estudo, ficou patente que para os professores ingleses, sujeitos a estas políticas neoliberais há mais anos do que os portugueses, a principal preocupação é saber se as novas identidades profissionais que estão a emergir, se compaginam com o objetivo de formar crianças nas dimensões social, pessoal e académica; ou se pelo contrário, os professores assumirão uma identidade mais restrita e técnica, isto é, mais focada nos indicadores de resultados dos alunos. Relativamente aos professores portugueses, no mesmo estudo, estavam ainda na expectativa, nomeadamente, de haver “um sentido renovado de autonomia” (Ibid, p. 3247), apesar de “os resultados apontarem para a existência de posições contraditórias” (Ibid, p. 3246), segundo os autores do estudo.

Matiz e Lopes (2014), no estudo que realizaram com professores portugueses, referem que as fracas expectativas no início da carreira de ingressarem nos quadros e a instabilidade que vivem os professores (mais novos), desenvolvem nestes profissionais sentimentos de ansiedade e angústia. A precariedade é uma constante no início da vida profissional dos professores portugueses. Segundo dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), de 31 de dezembro de 2015, o número de contratados a prazo nas escolas públicas (professores e outros trabalhadores) era de 27.015. Destes, 16.273 são professores, isto é, mais de metade. Em igual momento do ano de 2014, o número de professores contratados era de 14.355, o que significa que o número de professores contratados (precários) aumentou.

Segundo a Direção Geral de Estatística em Educação e Ciência (DGEEC), o número de docentes nas escolas públicas, no ano letivo de 2015/2016 é de 120.784. Como há 16.273 professores contratados, a taxa de precariedade é de 13,47%. Existem mais de 9.000 professores precários com 10 ou mais anos de serviço e, destes, são mais de 300 os que lecionam há mais de 20 anos. No entanto, a instabilidade não é vivenciada apenas pelos professores contratados. Os professores de quadro também têm sentimentos de insegurança (Matiz & Lopes, 2014), face à possibilidade de poderem ingressar, a qualquer momento, na requalificação (Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro, entretanto suspensa pelo XXI Governo Constitucional), por se encontrarem sem horário (chamados professores de “horário-zero”). Quando um professor se encontra na requalificação, no primeiro ano auferir 60% do seu salário, mas o montante a receber não poderá exceder o triplo do Indexante dos Apoios Sociais (IAS), cujo valor é inferior ao salário mínimo nacional. Nos anos subsequentes (se ingressou nos quadros antes de 2009) recebe apenas 40% do seu vencimento, mas o valor a auferir, não poderá exceder o dobro do IAS nem ser inferior ao Rendimento Mínimo Garantido (RMG). Se o professor ingressou nos quadros depois de 2009, no segundo ano de requalificação vai para o desemprego. Assim, a falta de abertura de lugares no quadro, a falta de horários completos a concurso e a requalificação introduzem grande instabilidade nos professores, quer do ponto de vista estritamente técnico-profissional, quer do ponto de vista da sobrevivência e qualidade de vida.

Professores com insegurança no seu trabalho e com preocupações de sobrevivência são mais facilmente manipuláveis pelas administrações (centrais e locais) (Anderson & Cohen, 2015). Assim, mais fragilizados, os docentes facilmente se tornam reféns da competitividade num contexto neoliberal que imprime a lógica de mercado ao setor público. Fazem o seu desenvolvimento profissional, presos às lógicas de controlo, como a burocracia e a constante prestação de contas (avaliação) (Burch, 2009). Como refere Shipps (2012), tornam-se sitiados dum modelo que lhes condiciona o profissionalismo e compromete o desenvolvimento profissional. Como referem Anderson e Cohen (2015), neste contexto, os docentes são ou, transformam-se, em professores organizacionais. No estudo realizado por Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), com professores portugueses, a maioria dos docentes (68,1%) encontra-se insatisfeita ou muito insatisfeita em relação ao início da carreira, sendo este momento da vida profissional de um professor a que tem maior instabilidade.

Se a instabilidade condiciona a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional (Matiz & Lopes, 2014), o congelamento da progressão na carreira constitui outro constrangimento ao trabalho dos professores (Matiz & Lopes, 2014), uma vez que segundo estas autoras, esta falta de expectativa de progressão desmotiva os professores. Há professores portugueses que há mais de 10 anos não mudam de escalão, isto é, não progredem na sua carreira. Esta situação é devida ao congelamento das carreiras na administração

pública, isto é, deve-se à não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira (Lei n.º 43/2005 de 29 de agosto). Ora se não há progressão, não existe melhoria salarial, uma vez que os professores estão impedidos de aceder aos escalões remuneratórios seguintes. A agravar esta situação estão os cortes salariais impostos, que reduziram drasticamente os rendimentos dos professores, desde 2011 (Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro) e o grande agravamento fiscal por via da redução do número de escalões do IRS e do pagamento da sobretaxa. Também aumentou a percentagem de desconto para a Caixa Geral de Aposentações (CGA) e para a Assistência na Doença aos Servidores do Estado (ADSE). Segundo dados da Federação Nacional de Professores (Fenprof), os professores sofreram, em média, uma diminuição dos rendimentos da ordem dos 500 euros mensais devido aos cortes salariais e ao congelamento da carreira. Comparando os dados de 2014 e 2013 é bem visível a perda salarial (quadro 6). Durante o ano de 2015 os valores de 2014 mantiveram-se. Em 2016 está a ser reposto, faseadamente, o salário, embora as carreiras continuem congeladas.

Quadro 6 - Vencimento líquido dos professores portugueses (quadro comparativo 2013-2014)

Escalão/ Índice	Remune- ração Base (€)	2013		Remuneração líquida (€)	2014		Remuneração líquida (€)
		Corte salarial			Corte salarial		
		%	Montante (€)		%	Montante (€)	
Contratado /155	1.373,13	0,0	0,00	1.373,13	7,505	103,06	1.270,07
1.º Escalão/ 167	1.518,63	1,227	18,63	1.500,00	8,549	129,82	1.388,81
2.º Escalão/ 188	1.709,60	3,500	59,84	1.649,76	9,918	169,56	1.540,04
3.º Escalão/ 205	1.864,19	3,500	65,25	1.798,94	11,026	205,55	1.658,64
4.º Escalão/ 218	1.982,40	3,500	69,38	1.913,02	11,874	235,39	1.747,02
5.º Escalão/ 235	2.137,00	4,301	91,92	2.045,08	12,000	256,44	1.880,56
6.º Escalão/ 245	2.227,93	4,779	106,47	2.121,46	12,000	267,35	1.960,58
7.º Escalão/ 272	2.473,46	5,893	145,75	2.327,71	12,000	296,82	2.176,64
8.º Escalão/ 299	2.718,99	6,805	185,04	2.533,95	12,000	326,28	2.392,71
9.º Escalão/ 340	3.091,82	7,914	244,69	2.847,13	12,000	371,02	2.720,80

Fonte: Fenprof (www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/.../salarios_A4.pdf)

A situação financeira dos professores começa a configurar-se insustentável se se considerar que muitos dos professores estão colocados longe da sua residência, fazem dezenas ou centenas de quilómetros por dia e muitos têm mesmo que ter uma segunda residência. Alguns

chegam a ter mais despesas do que vencimento; é o caso dos professores contratados em horários incompletos em escolas longe de casa. Em termos de salário líquido, o corte é de facto, relevante como se pode verificar no quadro 7.

Quadro 7 - Vencimentos líquidos (2014)

Índice	Remuneração Base (€)	Remuneração ilíquida 2014 (€)	CGA (11%)	ADSE (3,5%)	Taxa de IRS		Sobretaxa de IRS		Cortes e descontos mensais (€)	Salário líquido (€)
					%	(€)	%	(€)		
151	1.373,13	1.270,07	139,71	44,45	16,5	209,00	3,5	13,00	509,22	863,91
167	1.518,63	1.388,81	152,77	48,61	17,5	243,00	3,5	16,00	590,20	928,43
188	1.709,60	1.540,04	169,40	53,90	20,0	308,00	3,5	18,00	718,87	990,73
205	1.864,19	1.658,64	182,45	58,05	20,0	331,00	3,5	21,00	798,05	1.066,14
218	1.982,40	1.747,02	192,17	61,15	21,5	375,00	3,5	22,00	885,70	1.096,70
235	2.137,93	1.880,56	206,86	65,82	22,5	423,00	3,5	24,00	976,12	1.160,88
245	2.227,93	1.960,58	215,66	68,62	23,5	460,00	3,5	25,00	1.036,63	1.191,30
272	2.473,46	2.176,64	239,43	76,18	24,5	533,00	3,5	29,00	1.174,43	1.299,03
299	2.718,99	2.392,71	263,20	83,74	26,5	634,00	3,5	32,00	1.339,22	1.379,77
340	3.091,82	2.720,80	299,29	95,23	27,5	748,00	3,5	38,00	1.551,54	1.540,28

Fonte: Fenprof (www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/.../salarios_A4.pdf)

Flores, Viana e Day (2007), no estudo que realizaram, apontam os baixos salários como uma das áreas em que os professores portugueses sentem menos satisfação profissional. Também Matiz e Lopes (2014) realçam o facto de os professores sentirem que o seu trabalho não é recompensado convenientemente. Se como defende Vieira, Maia e Coimbra (2007), o salário em si mesmo não representa um fator de motivação, contudo é incontornável a sua preponderância, conjugado com outros fatores, como horário de trabalho, tamanho das turmas, comportamento dos alunos, entre outros.

Sampaio e Marin (2004) associam a precarização do trabalho do professor aos os baixos salários que auferem, referindo que a instabilidade profissional se traduz no empobrecimento da vida pessoal dos professores. E, professores depauperados, mais dificilmente conseguem aceder à cultura. A fruição da cultura sobre a forma de concertos, teatro, livros ou cinema torna-se cada mais difícil de concretizar pelos professores. Num estudo feito pela UNESCO, em 2004, com professores brasileiros, referido por Sampaio e Marin (2004), apenas 47,9% dos professores leem habitualmente revistas especializadas em educação e somente 22,9% dos professores compram livros (não didáticos). Os professores têm noção de que estão a ter dificuldades no acesso à cultura (Lourencetti, 2004). E professores incultos são profissionais

facilmente manobráveis (e exploráveis), uma vez que sem cultura não se desenvolve o espírito crítico. Sem espírito crítico não há profissionais reflexivos, nem profissionalidade ativista. Deste modo, baixos salários poderão ser sinónimo de profissionalidade organizacional.

Como referem Matiz e Lopes (2014),

na opinião dos professores, as políticas impostas pelo Ministério da Educação não têm trazido benefícios, antes têm sido fonte de *stress* e mal-estar nas escolas, tais como o modelo de avaliação do desempenho, as aulas de substituição, o trabalho burocrático e as tarefas de secretaria (p. 3037).

Mas também o aumento da idade da reforma, o número elevado de alunos por turma, o número de horas de trabalho (Flores, Viana & Day, 2007), o constante controlo sobre a ação dos professores e a deterioração das condições de trabalho estão a mudar a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional dos professores portugueses. No entanto, nos trabalhos de Flores, Viana e Day (2007), os resultados apontaram para o facto de os professores assumirem posições contrárias relativamente às alterações sentidas no seu trabalho, também experimentam “alguma ambivalência e ambiguidade na forma como entendem o seu profissionalismo” (Ibid, p. 3246).

As medidas resultantes das políticas educativas emanadas pelos governos portugueses subordinados à agenda neoliberal, tiveram consequências na escola pública portuguesa, no trabalho dos professores, na sua profissionalidade e no seu desenvolvimento profissional. E na própria Educação, como atesta o estudo realizado por Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), em que 60,0% dos professores inquiridos são da opinião de que, na última década, piorou a educação em Portugal e, mesmo para 17,5% deles, ela piorou muito” (Ibid., p.54). Atualmente, a situação dos professores nas escolas é muito diferente da de há uma década. Assim, torna-se importante aferir que tipo de professores sobreviveram a todas as mudanças e que tipo de profissionalidade docente têm os novos profissionais. Sucumbiram ao gerencialismo e assumem-se como profissionais organizacionais, ou resistem às políticas neoliberais e (re)constroem-se como profissionais ativistas? O que foi determinante para “optarem” por um tipo de profissionalidade?

CAPÍTULO 2 - Estudo empírico

2.1. Objetivos / Questões de investigação

Como foi referido ao longo do primeiro capítulo, as políticas educativas atuais em Portugal, obedecem a lógicas e a diretivas internacionais que constam da agenda neoliberal de prestação de contas e que visam homogeneizar a educação, tornando-a cada vez mais competitiva para que possa, ela própria, observar e ser sujeita às leis de Mercado. Esta situação permite que a educação possa ser vista, em si própria, como um bem e, por isso, comercializável, transacionável, entrando no grande circuito da globalização. Além do mais, os objetivos da educação mudaram. Hoje educa-se para a formação do cidadão empreendedor; o cidadão que deverá saber executar determinadas tarefas, alcançar metas, criar o seu próprio emprego.

Esta conceção da educação choca com o conjunto de valores em que se alicerça a Escola Pública Democrática portuguesa, que visa a democratização da sociedade e o progresso social, entre outros valores. Os professores estão assim confrontados com um conjunto de situações que parecem modificar a sua profissão e alterar o seu desenvolvimento profissional.

Esta transformação, resultante da atual agenda neoliberal de prestação de contas, está ou não a gerar uma nova profissionalidade docente nas escolas publicas portuguesas? Que profissionalidade é esta? Como se caracteriza? Estarão os professores cientes dela? Conscientes disso ou não, de que forma as políticas educativas estão a afetar o desenvolvimento profissional? Em que dimensões do seu trabalho se fazem mais sentir? Coincidem com estudos feitos noutros países? Que recuos e/ou avanços se observam no desenvolvimento profissional? Como serão os professores portugueses da próxima década? Serão professores empreendedores ou, pelo contrário, resistirão à pressão e continuarão professores ativistas?

Identificado que está o problema, ou seja, as políticas educativas mudaram de paradigma, assistindo-se a uma transformação na escola pública portuguesa, as hipóteses que este trabalho visa testar são as seguintes:

(H1) As políticas educativas estão a transformar a escola pública portuguesa.

(H2) Os professores consideram negativos para o exercício da sua profissão os efeitos das políticas educativas atuais.

(H3) Existem diferenças de género, níveis de ensino, áreas curriculares, área geográfica e situação profissional na perceção dos professores sobre os efeitos das políticas educativas no exercício da profissão e na profissionalidade docente.

(H4) Existem diferenças na perceção dos professores sobre os efeitos das políticas educativas no exercício da profissão e na profissionalidade docente, conforme a antiguidade na carreira e a idade.

E as questões de investigação que este trabalho pretende responder são as seguintes:

(Q1) Quais os avanços e recuos no desenvolvimento profissional dos professores em consequência da implementação de políticas educativas neoliberais?

(Q2) Como será a profissionalidade docente dos professores portugueses na próxima década?

2.2. Metodologia

Segundo a literatura existem três abordagens principais à investigação (Johnson R. & Onwuegbuzie, 2004, Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, Doyle, Brady & Byrne, 2009): a abordagem baseada na metodologia quantitativa; a abordagem baseada na metodologia qualitativa e a abordagem mista. Cada uma das anteriores abordagens inclui questões metodológicas e práticas, assunções, princípios e valores que podendo ser diferentes, não são incompatíveis (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 2006). A visão dicotómica dos “puristas” entre positivismo (metodologia quantitativa) e construtivismo ou naturalismo (metodologia qualitativa) prevalece ainda; no entanto, a metodologia mista de investigação constitui uma oportunidade para acabar com esta falsa dicotomia (Doyle, Brady, & Byrne, 2009). E, para terminar com esta falsa dicotomia, foi importante o contributo do pragmatismo de Peirce, James e Dewey.

Este método (pragmatismo) é, primeiro que tudo, um método que acaba com as divergências insanáveis, uma vez que tenta interpretar cada noção traçando as respetivas consequências práticas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Segundo Peirce, para que uma ideia seja verdadeira teria que ter um resultado prático de acordo com ela, caso contrário, a ideia teria que ser corrigida. Peirce defende que as crenças dão orientações gerais para agir em situações particulares e os atos concretizam ideais que são gerais, isto é, as crenças guiam a vontade e moldam a ação (Rodrigues, 2008). James, por outro lado, recupera a ideia de crença como regra de ação, interpreta a ideia através de consequências práticas possíveis como efeitos práticos particulares, dando-lhe um caráter utilitarista, mas não ficando apenas por essa questão utilitária; James defende que qualquer ação tem uma crença a montante, são as

crenças que levam as pessoas a agir (Rodrigues, 2008). Dewey, por seu turno, refere que é muito perigoso do ponto de vista intelectual e político isolar conhecimento da ação. Daí ter dado muita importância ao ensino das ciências naturais, cujo ensino seria um importante contributo para a democracia, pois na natureza os problemas são resolvidos de acordo com o meio e sempre visando o equilíbrio geral (Rodrigues, 2007). Estas metodologias pragmáticas que interrelacionam conhecimento teórico com prático, sem por de lado, nenhuma crença, foi crucial para acabar com a “divisão” entre os “puristas” positivistas e os “puristas” construtivistas e naturalistas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

A metodologia mista constitui uma abordagem ao conhecimento (teórico e prático) que tem em conta os múltiplos pontos de vista, perspectivas e posições (inclui sempre os da investigação quantitativa e os da qualitativa) (Johnson R., Onwuegbuzie A. & Turner, L., 2007). Os métodos mistos são definidos como um tipo de investigação onde o investigador mistura ou combina técnicas, abordagens, conceitos ou linguagem de investigação quantitativa e investigação qualitativa, num único estudo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, Tashakkori & Creswell, 2007). Segundo ainda estes autores, este posicionamento giza a terceira abordagem, o terceiro movimento de investigação e que, tal como os pragmatistas defenderam, não incompatibiliza métodos quantitativos com métodos qualitativos, antes pelo contrário, integra-os e constitui-se como uma metodologia alternativa. Muitos investigadores, em variadas situações, podem juntar perceções e procedimentos das duas abordagens para produzirem um produto superior (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Todavia, existe ainda uma grande inconsistência entre os investigadores sobre a definição de métodos de investigação mista (Sandelowski, 2001, Bryman, 2007, Tashakkori and Creswell, 2007). Esta metodologia foi vista, no passado, segundo Doyle et al. (2009), como uma mera coleção e análise de dados quantitativos e qualitativos. Assumindo-se, hoje, preferencialmente como uma integração das abordagens clássicas (Hanson, Cresweel, Plano Clark & Creswell, 2005, Bryman, 2007, Creswell e Plano Clark, 2007). Tashakkori e Creswell (2007) defendem que a metodologia mista está ainda em processo de evolução e, como tal, os seus pressupostos mantêm-se ainda em aberto. Do mesmo modo, Johnson et al. (2007) referem que a definição da investigação mista irá mudar ao longo do tempo e continuará a evoluir, dadas as grandes possibilidades que tem de dar respostas mais profundas às várias questões de investigação e tendo em conta que se encontra numa posição de interface entre dois paradigmas diferentes, conseguindo-os integrar. E, é nesta integração que reside, precisamente, a sua potencialidade.

Como qualquer outro estudo, qualitativo ou quantitativo, o estudo misto precisa de uma legitimação. A legitimação do estudo misto passa pela fiabilidade/validade dos dados quantitativos e qualitativos, assim como pelos respetivos tratamentos e interpretações

(Johnson & Onwuegbuzie, 2004, Johnson et al., 2007). No quadro 8, apresentam-se algumas das principais razões que justificam o recurso a este tipo de abordagem, segundo Onwuegbuzie e Johnson, (2006).

Quadro 8 - Tipologia de legitimação dos métodos mistos. In Onwuegbuzie e Johnson, (2006), (adaptado)

Formas de legitimação	Descrição
Integração da amostra	Na medida em que a relação entre os dados qualitativos e quantitativos leva a uma maior qualidade das inferências (ou meta-inferências).
Interna-Externa	Na medida em que o investigador apresenta duas visões: uma interna e outra externa sobre o objeto de estudo.
Minimização dos pontos fracos	Na medida em que os pontos fracos de uma abordagem são compensados pelos pontos fortes da outra abordagem.
Sequencial	Na medida em que é minimizado o problema de as inferências poderem ser afetadas por se passar de uma abordagem para outra, pois a sequência pode ser invertida.
Conversão	Na medida em que o “apreciar qualitativamente” e o “quantificar” acrescentam qualidade às inferências possíveis.
Mistura paradigmática	Na medida em que as epistemologia, ontologia, axiologia, metodologia, retórica e crenças do investigador sustentam, com sucesso, as abordagens quantitativas e qualitativas, combinando-as ou misturando-as num “pacote” utilizável.
Comensurabilidade	Na medida em que as inferências (e meta-inferências) feitas refletem uma visão baseada num processo cognitivo de mudança, substituição e integração.
Múltiplas validades	Na medida em que a abordagem da legitimação dos componentes quantitativos e qualitativos do estudo resulta da utilização das características quantitativas e qualitativas e tipos de validação mista, dá origem a inferências de qualidade superior.
Política	Na medida em que os utilizadores de métodos mistos valorizam de igual forma os componentes qualitativo e quantitativo.

A legitimação representa um processo que é analítico, social, ético, estético e político e que, como tal, deve envolver a comunidade científica, quer os adeptos dos estudos mistos, quer os adeptos dos estudos quantitativos, quer os adeptos dos estudos qualitativos que estão igualmente empenhados em resolver os múltiplos problemas que podem ocorrer na

investigação mista, tal como tentam resolver os problemas que ocorrem nos outros tipos de investigação (Onwuegbuzie & Johnson, 2006).

A metodologia mista incorpora, segundo Onwuegbuzie e Teddlies's (2003) e Johnson e Onwuegbuzie (2004), sete etapas de conceptualização e análise dos dados. De acordo com estes autores, as sete etapas são as seguintes: (i) redução de dados, (ii) apresentação de dados, (iii) transformação dos dados, (iv) correlação dos dados, (v) consolidação dos dados, (vi) comparação dos dados e (vii) integração dos dados. Johnson e Onwuegbuzie (2004) descrevem as sete etapas do seguinte modo: A redução de dados envolve a diminuição da dimensão dos dados qualitativos (e.g. por via da análise de conteúdo) e dos dados quantitativos (e.g. por via da estatística descritiva, análise fatorial e análise de grupos). A apresentação de dados, diz respeito à descrição pictórica dos dados qualitativos (e.g. matrizes, listas, diagramas) e dos dados quantitativos (e.g. tabelas e gráficos). Esta etapa poderá ser acompanhada, ou não, uma vez que não é obrigatório, pela transformação dos dados em que os quantitativos são convertidos numa narrativa, em “dados narrativos”, que poderão ser analisados à luz das metodologias qualitativas, aquilo que Tashakkori e Teddlie (1998) chamaram de “qualitizar”, isto é, apreciar qualitativamente, ou então, “quantificar” (Tashakkori & Teddlie, 1998), isto é, converter os dados qualitativos num código numérico, que possa ser representado estatisticamente. A correlação de dados envolve a correlação entre os dois tipos de dados (qualitativos e quantitativos). A correlação é seguida pela consolidação dos dados, em que ambos os tipos de dados são combinados para criar novos ou consolidar conjuntos de dados ou variáveis. A comparação de dados envolve a comparação das origens, ou fontes, dos vários tipos de dados (quantitativos e qualitativos). A integração dos dados caracteriza a etapa final e consiste na integração dos dados qualitativos e quantitativos quer num todo consistente, quer em dois conjuntos separados (qualitativo e quantitativo) de um total coerente (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

A metodologia mista pressupõe, num mesmo estudo, dar relevo a duas assunções diferentes: a qualitativa e a quantitativa. A abordagem qualitativa assenta numa perspetiva holística e possibilita a compreensão da natureza dinâmica e da complexidade dos processos que, por norma, fazem parte do universo de estudo das ciências da educação (Flores, 2003). A abordagem quantitativa caracteriza-se pela utilização de instrumentos estatísticos tanto de recolha como de tratamento de dados, não sendo um procedimento que permita um conhecimento profundo de determinado fenómeno, permite, no entanto, ter um conhecimento geral do objeto a estudar; além disso, garante a precisão dos resultados, evitando distorções de análise e interpretação possibilitando uma maior margem de segurança quanto às inferências feitas (Raupp, 2003).

Como a metodologia mista mistura ou combina (integra) duas assunções diferentes, esta mistura ou combinação poderá ter vários graus, podendo formar um *continuum* quantitativo-qualitativo (e vice-versa). Assim, existem diferentes tipos de métodos mistos (Johnson et al., 2007). Na figura 2, está representado um gráfico que mostra os vários tipos de métodos mistos.

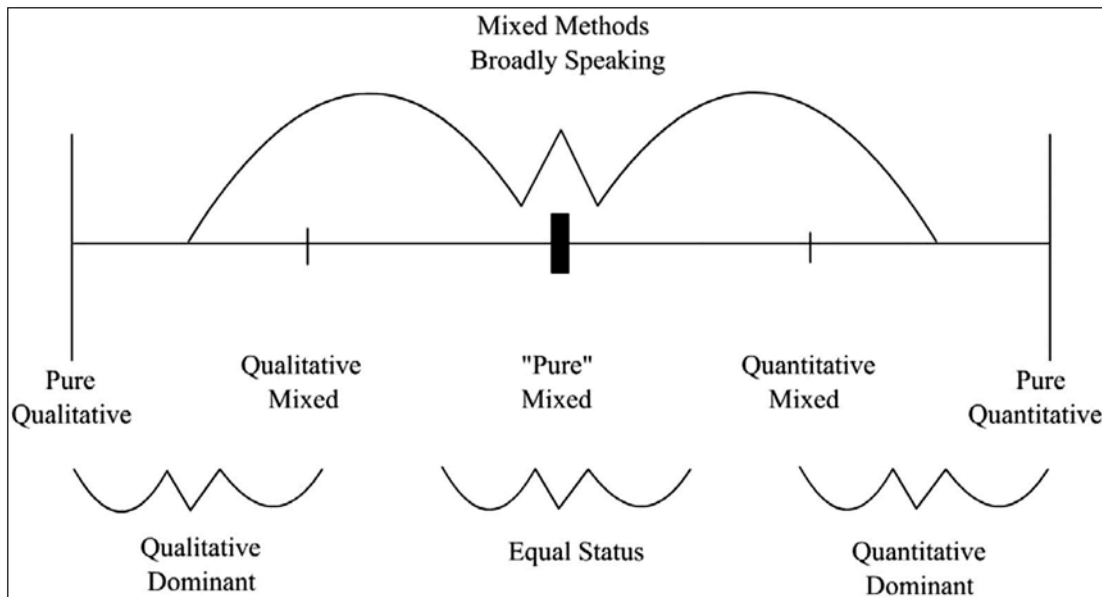


Figura 2 - Gráfico que representa os três maiores paradigmas de investigação, incluindo subtipos do método misto (Johnson et al., 2007, p.124)

Um dos tipos de métodos mistos de investigação é a qualitativa dominante. A investigação qualitativa dominante pode ser definida, segundo Johnson et al. (2007) como...

(...) um tipo de de investigação mista que invoca a visão qualitativa, construtivista-pós-estruturalista-crítica do processo de investigação e, ao mesmo tempo, reconhece que a adição de abordagens e dados quantitativos beneficiam a maioria dos projetos de investigação (p. 124).

A quantitativa dominante será outro tipo de método de investigação mista. É definida por Johnson et al. (2007) como...

(...) um tipo de investigação mista que invoca a visão quantitativa, pós-positivista do processo de investigação e, ao mesmo tempo, reconhece que a adição de abordagens e dados qualitativos beneficiam a maioria dos projetos de investigação (p. 124).

Já o tipo de estudo misto de igualdade (*Equal Status*) é aquele que será paradigmático do investigador que se identifica com a metodologia mista. Este tipo de investigador tem, como ponto inicial, a lógica e a filosofia dos métodos mistos. Significa isto, que é suscetível de aceitar que abordagens e dados qualitativos e quantitativos vão acrescentar, em conjunto, valor à maioria, se não até a todas, as questões de investigação (Johnson et al. 2007).

Num estudo misto, qualquer que seja o seu tipo, de igualdade, dominante quantitativo ou dominante qualitativo, o design da investigação poderá ter várias *nuanças*, consoante a decisão em termos temporais das abordagens. Assim, é possível estudos mistos terem matrizes diferentes. A matriz do *design* dos diferentes tipos de métodos mistos está plasmada na figura 3. Concorrem para a definição da matriz a decisão do investigador de enfatizar de igual ou diferente modo as abordagens quantitativa e qualitativa e a decisão temporal de utilização de cada uma das abordagens.

		Decisão temporal	
		Concorrente (simultâneo)	Sequencial
Decisão de ênfase	Igualdade	QUALITATIVA + QUANTITATIVA	QUALITATIVA → QUANTITATIVA QUANTITATIVA → QUALITATIVA
	Dominância/ recessividade	QUALITATIVA + quantitativa	QUALITATIVA → quantitativa qualitativa → QUANTITATIVA
		QUANTITATIVA + qualitativa	QUANTITATIVA → qualitativa Quantitativa → QUALITATIVA

Figura 3 - Matriz dos possíveis designs de um estudo misto. A maiúsculas está o método dominante e a minúsculas o método que não é dominante (recessivo). O sinal “+” representa a concorrência ou simultaneidade e a seta representa a sequência. In Johnson & Onwuegbuzie (2004), adaptado

Nesta investigação optou-se por um estudo misto sequencial de igual ênfase. Esta opção teve como principal causa a natureza do objeto de estudo, isto é, o que se pretende estudar são fenómenos humanos logo, encerram em si, um certo grau de complexidade que provavelmente será melhor compreendida se se adotar um estudo misto sequencial de igual ênfase, pois permite mensurar e aprofundar aspetos adotando uma visão mais

integradora. Os trabalhos de investigação na área da educação, traduzem-se no conhecimento da realidade, mas também na interpretação da complexidade associada aos contextos educativos (Afonso, 2005). O paradigma quantitativo, contribui para a mensuração, determinação de variáveis, teste de hipóteses e estatística, permitindo, entre outras coisas, generalizar e fazer o diagnóstico da situação ou das situações que se pretendem estudar. O paradigma qualitativo pressupõe uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição e a indução, sendo o processo de conhecimento mais importante do que os próprios resultados ou produtos, não estando imune às percepções pessoais de quem investiga (Bogdan & Biklen, 1994). Neste caso, primeiro fez-se o estudo quantitativo (através de um questionário) e depois de uma primeira análise dos resultados quantitativos, desenhou-se um guião de entrevista semiestruturada, isto é, uma abordagem qualitativa para aprofundar a compreensão dos resultados obtidos, interpretar e recolher outras pistas fazendo-se, depois, a integração de todos os dados.

A metodologia mista é uma síntese que inclui os pressupostos quantitativos e os pressupostos qualitativos de investigação (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). No entanto, ela é bem mais do que a soma das duas, pois inclui diferentes métodos de recolha de dados, diferentes métodos de pesquisa e questões filosóficas relacionadas. Sandelowski (2001) defende que os investigadores, ao utilizarem a metodologia mista, serão mais capazes de conseguir captar a complexidade dos fenómenos humanos. Tratando-se a educação, a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional de fenómenos humanos, considerou-se que a abordagem mista seria aquela que melhor poderia ajudar na procura de respostas mais cabais para as questões de investigação e hipóteses assumidas neste trabalho.

2.3. Participantes

Questionário

A amostra é constituída por 183 professores. Responderam ao questionário 14 educadores do ensino pré-escolar, 19 professores do 1.º CEB, 21 do 2.º CEB, 120 do 3.º CEB e ensino secundário e 9 da educação especial.

Quadro 9 - Caraterização da amostra, de acordo com o nível de ensino

Nível de ensino	%
Professores do pré-escolar	7.7
Professores do 1.º ciclo do ensino básico	10.4
Professores do 2.º ciclo do ensino básico	11.5
Professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	65.6
Professores de educação especial	4.9
Total	100

Segundo o Perfil Docente de 2014 da DGEEC, 7.2% dos docentes são da educação pré-escolar, 20.2% são do 1.º CEB, 17.2% do 2.º CEB, 52.2% dos docentes são do 3.º CEB e ensino secundário e 3.2% são da educação especial. Esta amostra, segue globalmente a tendência da distribuição dos docentes pelos níveis de ensino, de acordo com o descrito no perfil docente 2014.

A média de idades é de 47 anos (DP=7.763), tendo o mais velho 65 anos e o mais novo 30 anos. O Perfil Docente de 2014 apresenta a distribuição dos docentes por idade da seguinte forma: menos de 30 anos de idade, 1.1%; entre 30 e 39 anos, 22.7%, entre 40 e 49 anos de idade, 38.4% e com 50 anos ou mais, 37.8%. Assim, a amostra em presença apresenta uma média e uma moda que está compatível com o universo em estudo.

Quadro 10 - Caraterização da amostra, de acordo com a idade dos professores

	Amostra
Média	47
Desvio Padrão	7.763
Moda	48
Mínimo	30
Máximo	65

No que se refere ao género, na amostra, 41 são homens e 142 são mulheres. Segundo o perfil docente, 22.7% dos docentes são do sexo masculino e 77.3% são do sexo feminino. A amostra apresenta valores muito semelhantes ao universo dos professores portugueses.

Quadro 11 - Caraterização da amostra, de acordo com o género

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Masculino	41	22.4
Feminino	142	77.6
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Nos 2.º e 3.º CEB e no ensino secundário, os professores têm diferentes áreas científicas de formação. Assim, neste estudo, agruparam-se em três grandes grupos, as várias origens de formação, tal como se organizam, nas escolas públicas, os professores por departamentos. Deste modo, no grupo “Ciências” foram incluídos todos os professores cuja formação inicial e profissional lhes confere habilitação para as disciplinas de matemática, ciências da natureza, ciências naturais, ciências físico-químicas, biologia e geologia, física e química e informática. No grupo “Letras e humanidades” colocaram-se os professores dos grupos disciplinares de português, inglês, francês, espanhol, latim, grego, alemão, história, ciências sociais, geografia, filosofia, economia, psicologia e sociologia. Em “Expressões” incluíram-se os docentes dos grupos de recrutamento de educação física, educação visual, educação tecnológica e educação especial.

Dos professores dos 2.º, 3.º CEB e ensino secundário que responderam a este inquérito, 20.2% são da área de “Ciências”, 39.9% da área das “Letras e humanidades” e 14.8% das “Expressões”.

Quadro 12 - Caraterização da amostra, de acordo com a área disciplinar

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Ciências	37	20.2
Letras e humanidades	73	39.9
Expressões	27	14.8
Total	137	74.9
Omissos	46	25.1
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

O Perfil Docente de 2013 refere que para o 2.ºCEB, 24.2% dos professores são de “Ciências”, 33.7% são de “letras e humanidades” e 34% de “expressões” havendo 8.1% de professores

enquadrados em “outros”. Quanto aos professores do 3.ºCEB e ensino secundário, 36.6% são de “ciências”, 40.5% de “letras e humanidades”, 17.6% de “expressões” e 5.3% de “outros”. Deste modo, a amostra em estudo não diverge significativamente do universo dos professores portugueses.

Relativamente ao tempo de serviço, para análise dos resultados, dividiu-se a amostra em cinco intervalos de tempo de serviço. Para a escolha destes intervalos, utilizou-se os mesmos que, na literatura, servem para caracterizar o desenvolvimento profissional. Assim, o primeiro é de 1 a 5 anos de serviço, o segundo é de 6 a 12 anos, o terceiro é de 13 a 20 anos de serviço, o quarto é de 21 a 30 anos de serviço e o quinto diz respeito aos professores com 31 anos de serviço ou mais que, por conveniência de cálculo se estipulou de 31 a 40 anos de serviço.

Na amostra, há 6 professores com tempo de serviço de 1 a 5 anos, o que constitui 3.3%; 22 professores no segundo intervalo, o que perfaz 12.0% da amostra; há 50 professores com 13 a 20 anos de serviço, isto é, 27.3% dos inquiridos; entre os 21 e os 30 anos de serviço existem, na amostra, 76 professores, o que corresponde a 41.5% dos que responderam e com mais de 31 anos de serviço, foram 29 os professores inquiridos, ou seja, 15.8% da amostra.

A média de anos de tempo de serviço dos professores que constituem a amostra é de 22 anos, o desvio padrão é de 8.441, sendo que o mínimo foi de 1 ano de serviço e o máximo foi de 39 anos de lecionação. A moda é de 20 anos de serviço.

Quadro 13 - Caracterização da amostra, de acordo com o tempo de serviço, em anos

	Amostra
Média	22
Desvio Padrão	8.441
Moda	20
Mínimo	1
Máximo	39

Quanto à tipologia da área geográfica onde leciona, cento e quinze professores (62.8%) trabalham em meio predominantemente urbano e sessenta e seis (36.5%) em meio rural, predominantemente. Dois dos participantes não responderam a este item.

Quadro 14 - Caracterização da amostra, de acordo com a tipologia da área geográfica onde leciona

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Urbana (predominantemente)	115	62.8
Rural (predominantemente)	66	36.5
Total	181	98.9
Omissos	2	1.1
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

No que concerne à distribuição no território dos participantes, verifica-se que trinta e quatro (18.6%) lecionam no norte litoral, dois (1.1%) no norte interior, dezasseis (8.7%) no centro litoral, noventa e dois (50.3%) no centro interior, seis (3.3%) na área metropolitana de Lisboa, vinte e cinco (13.7%) no sul litoral, seis (3.3%) no sul interior e um (0.5%) nas regiões autónomas. Um dos participantes, não referiu a zona do território onde leciona.

Neste aspeto, houve um predomínio de respostas de professores do centro interior, fruto do facto de a distribuição dos inquiridos ter como origem, ponto de partida, uma cidade do centro interior (Covilhã).

Quadro 15 - Caracterização da amostra, de acordo com a distribuição no território

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Norte litoral	34	18.6
Norte interior	2	1.1
Centro litoral	16	8.7
Centro interior	92	50.3
Lisboa (área metropolitana)	6	3.3
Sul litoral	25	13.7
Sul interior	6	3.3
Regiões autónomas	1	0.5
Total	182	99.5
Omissos	1	0.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Dos professores participantes na amostra, cento e vinte e seis (68.9%) são professores do quadro de nomeação definitiva de escola ou agrupamento, vinte (10.9%) são professores do quadro de nomeação definitiva de zona pedagógica, trinta e três (18.0%) são contratados e quatro professores encontram-se desempregados (2.2%).

Quadro 16 - Caracterização da amostra quanto à situação profissional

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Quadro de Escola/Agrupamento	126	68.9
Quadro de Zona Pedagógica	20	10.9
Contratado	33	18.0
Desempregado	4	2.2
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Na questão se o professor pertence ou já pertenceu a algum órgão de gestão escolar, cento e cinquenta e oito (86.3%) referiram nunca terem pertencido e vinte e cinco (13.7%) responderam terem pertencido ou pertencerem ainda a um órgão deste tipo.

Quadro 17 - Caracterização da amostra, de acordo com o facto de pertencer ou ter pertencido a algum órgão de gestão escolar

	Amostra	
	<i>n</i>	%
Não	158	86.3
Sim	25	13.7
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Entrevista

Foram entrevistados 8 professores. Apesar de não se tratar de uma amostragem, procurou-se atender a alguma representatividade dos entrevistados de acordo com o que se pretende aferir neste trabalho. A representatividade reveste-se de particular importância quando se pretende recolher dados com qualidade, isto é, os sujeitos entrevistados deverão constituir e traduzir as situações e os contextos a que a pesquisa diz respeito (Afonso, 2005).

Dos entrevistados, 5 são professores com menos de 40 anos de idade e 3 têm mais de 40 anos de idade; 4 são professores contratados e 4 são professores do quadro de nomeação definitiva, destes, 1 é do quadro de zona pedagógica e 3 do quadro de escola. 4 são do género masculino e 4 são mulheres. 4 lecionam em escolas em áreas rurais e 4 lecionam em escolas de áreas urbanas. 4 professores têm menos de 16 anos de serviço e 4 têm 16 e mais anos de serviço.

O sujeito 1 (S1) é uma professora de matemática do 3.º CEB e ensino secundário com 37 anos de idade. A sua situação profissional é de professora contratada. A área geográfica do local de trabalho é rural. Tem 15 anos de serviço. Encontra-se a lecionar longe de casa, fazendo centenas de quilómetros por dia.

O sujeito 2 (S2) é um professor de educação física do 3.º CEB e ensino secundário com 35 anos de idade. Trabalha há 11 anos mas tem apenas 8 anos de serviço devido a colocações anteriores em horários incompletos. É professor contratado e encontra-se a lecionar longe de casa fazendo centenas de quilómetros, diariamente, para ir trabalhar. A escola em que trabalha situa-se numa área geográfica rural.

O sujeito 3 (S3) é uma professora de informática do 3.º CEB e ensino secundário com 37 anos de idade. Trabalha há 13 anos mas tem apenas 8 anos de serviço devido a colocações anteriores em horários incompletos e a não colocações (situação de desemprego). É professora contratada em escolas numa área geográfica rural. Este ano letivo está colocada em duas escolas simultaneamente e, ainda assim, não tem horário completo, isto é, não perfaz no final do ano um ano completo de serviço e não aufero do salário completo.

O sujeito 4 (S4) é um professor de físico-química do 3.º CEB e ensino secundário com 39 anos de idade. Trabalha há 12 anos mas tem apenas 10 anos de serviço porque nos últimos anos tem tido horários incompletos. Lecionou no ensino privado durante 5 anos. É professor contratado e trabalha numa escola situada numa área geográfica urbana. Além da licenciatura tem dois mestrados, sendo que a última dissertação que defendeu não é na área da lecionação.

O sujeito 5 (S5) é uma professora de espanhol de 38 anos de idade. Tem 16 anos de serviço e, há 11 anos, que é professora do quadro de de uma escola (PQND) situada numa área geográfica urbana. Atualmente orienta estágios pedagógicos.

O sujeito 6 (S6) é uma professora de informática de 49 anos de idade. É professora do quadro de escola (PQND) situada numa área geográfica urbana. Tem 20 anos de serviço.

O sujeito 7 (S7) é um professor de matemática de 46 anos de idade. Tem 19 anos de serviço e professor do quadro de zona pedagógica (PQZP). Leciona numa escola situada numa área

geográfica urbana. Há vários anos que está colocado longe de casa, fazendo centenas de quilómetros por dia para ir trabalhar. A mulher encontra-se na mesma situação profissional e viveram 4 anos em que ambos tinham que fazer viagens (diferentes) de centenas de quilómetros por dia.

O sujeito 8 (S8) é um professor de história do 2.º CEB com 54 anos de idade. Tem 33 anos de serviço e é professor do quadro de escola (PQND) situada numa área geográfica rural. Além da lecionação da disciplina de história, assume a função de professor bibliotecário, tendo um mestrado nessa área. A sua formação inicial é a de professor do 1.º CEB, mas concluiu licenciatura em história de arte que lhe deu acesso ao quadro do 2.º CEB. Pertence, há vários anos, ao conselho pedagógico da escola onde trabalha. É também o coordenador do secretariado de exames da escola. Pertence a vários grupos de trabalho na escola.

2.4. Instrumentos

Neste trabalho optou-se por um estudo misto. Para tal, elaborou-se um questionário e desenhou-se uma entrevista semiestruturada.

Questionário

Na construção do questionário foi feita a incorporação de aspetos relacionados com as políticas educativas recentemente postas em prática, nomeadamente as que decorrem da aplicação do memorando de entendimento entre a UE, BCE e FMI com o PSD, CDS-PP e PS. A terminologia utilizada em algumas matérias, foi a coloquial, para ser mais compreensível, simples e rápida a resposta.

O questionário é constituído por duas partes principais. A primeira diz respeito aos dados sociodemográficos e profissionais. Aqui é possível retirar informações sobre a idade do participante, o género, o tempo de serviço, qual o sector de ensino a que pertence, a área disciplinar (para os professores dos 2.º, 3.º CEB e ensino secundário), qual a área geográfica do estabelecimento de ensino onde leciona assim como o concelho e distrito onde trabalha. É recolhida também informação sobre a situação profissional do participante e se pertence ou pertenceu a algum órgão de gestão escolar. A segunda parte do questionário é constituída por trinta e cinco questões fechadas, das quais oito (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q8 e Q9), foram

adaptadas do questionário aplicado por Flores, Viana e Day (2007), no trabalho que realizaram com professores portugueses e ingleses. O questionário apresenta (na segunda parte) como sistema de resposta uma escala de tipo *Likert*, tendo como valores possíveis 1, 2, 3, 4 e 5 sendo as opções de resposta “Aumentou muito”, “Aumentou”, “Manteve-se”, “Diminuiu” e “Diminuiu muito”, respetivamente.

Na segunda parte do questionário, as questões dividem-se em dois domínios principais: o domínio das condições atuais do exercício da profissão (16 itens) e, um outro domínio que se prende com a influência/consequências na profissionalidade de cada um dos professores inquiridos (19 itens). As primeiras pretendem aferir se houve ou não mudanças na quantidade de burocracia no trabalho dos professores; no volume de trabalho; na prestação pública de contras do seu trabalho; no número de horas de trabalho individual e de horas letivas; no tempo para a troca de experiências pedagógicas entre colegas; na precariedade da profissão; na instabilidade profissional; nas condições externas ao exercício da profissão; na autonomia do professor; na obrigação de seguir as orientações vindas do MEC; capacidade de decisão e metas curriculares; atendimento à diversidade na sala de aula e metas curriculares; intervenção, representatividade e participação nos órgãos de gestão da escola; ADD e desenvolvimento profissional e papel positivo das ações de formação na formação dos professores. As segundas referem-se à motivação; realização; empenho e autoeficácia profissionais; o controlo sobre os professores; o desgaste físico e psicológico do exercício da profissão; motivação e desvalorização salarial da carreira; desempenho profissional e desvalorização salarial da carreira; crescimento profissional e atuais políticas educativas; qualidade do ensino e formação dos portugueses; concretização da escola inclusiva; qualidade da escola pública; capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno; progresso social e atuais políticas educativas; democratização da sociedade e atuais políticas educativas e desvalorização do ECD e do exercício da profissão docente.

Analisou-se as características psicométricas deste instrumento do estudo. A fiabilidade do instrumento foi avaliada com o cálculo do coeficiente *alfa* de *Cronbach*. Este coeficiente dá a medida da consistência interna e baseia-se nas intercorrelações de todos os itens do questionário (Ribeiro, 1999). Segundo alguns autores (Maroco & Marques, 2006), a análise da consistência interna de um instrumento é uma necessidade aceite por todos. O valor do *alfa* de *Cronbach* varia entre os valores de 0 e 1. Se o valor do *alfa* de *Cronbach* for superior a 0.9, a consistência interna é considerada muito boa, se estiver entre os valores de 0.8 e 0.9, é considerada boa, se o valor estiver no intervalo entre 0.7 e 0.8, a consistência interna é razoável, se os valores de *alfa* de *Cronbach* se situarem entre 0.6 e 0.7, a consistência é fraca e, por último, se os valores estiverem abaixo de 0.6, a consistência interna é considerada inadmissível (Pestana & Gageiro, 2008).

Assim, da análise psicométrica, determinou-se o *alfa de Cronbach* deste instrumento é 0.936, sendo a sua consistência interna, por isso, considerada muito boa. O coeficiente *alfa de Cronbach* encontrado para a subescala (domínio) das condições atuais do exercício da profissão (16 itens) foi de 0.844, consistência interna boa e para a subescala (domínio) da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade e desenvolvimento profissional (19 itens) foi de 0.916, consistência interna muito boa.

Entrevista

Para este estudo optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada tendo em conta os objetivos do estudo e que passam por: perceber se se está a desenvolver uma nova profissionalidade docente; caracterizar a nova profissionalidade docente; perceber se os professores estão cientes dessa nova profissionalidade; compreender a que se deve a diferença ou não na profissionalidade docente entre professores mais velhos e mais novos; compreender de que forma as políticas educativas estão a afetar o desenvolvimento profissional dos professores e intuir como serão os professores portugueses na próxima década.

Optou-se por complementar a informação obtida, através da aplicação do questionário, mediante a realização de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de aprofundar e esclarecer os resultados obtidos. A escolha deste instrumento de recolha de dados, tem como justificação o facto de ser a técnica mais adequada a esta investigação, pois permite, por um lado, que todos os professores participantes respondam com certo grau de liberdade às mesmas questões e, por outro, permite que a entrevistadora também tenha liberdade para explorar, alterar a ordem, suprimir ou acrescentar questões que contribuam para a obtenção de dados mais próximos das perspetivas dos entrevistados e aprofundar a sua compreensão. Afonso (2005) assume que uma entrevista é uma conversa, uma interação verbal, entre o entrevistador e o sujeito (entrevistado), mas que requer procedimentos de enquadramento e cuidados que a tornam particular e, assim, melhor cumprir os objetivos de estudo. Como refere Bell (1997), a entrevista tem como grande vantagem a sua adaptabilidade a contextos concretos, o que permite uma recolha muito maior e mais profunda de informação. A entrevista permite recolher dados descritivos na linguagem própria do entrevistado, conseguindo, com isso, que o entrevistador possa intuir sobre a forma como os sujeitos percecionam a realidade (Bogdan & Biklen, 1994).

O guião da entrevista (anexo 1) está dividido em 4 blocos. O primeiro bloco diz respeito às condições de trabalho, o segundo à profissionalidade docente, o terceiro ao desenvolvimento

profissional e o quarto bloco refere-se à influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional. Esta sequência dos blocos deve-se ao facto de ser mais fácil, partir de situações concretas das condições de trabalho do professor entrevistado, para situações mais gerais de política educativa e compreender nesse “percurso” a percepção que o professor tem sobre esses assuntos e que profissionalidade está a assumir.

O guião foi testado em duas entrevistas preparatórias, para que fosse possível desenvolver /corrigir os procedimentos de aplicação, testar a construção frásica e vocabulário utilizado e assegurar que as perguntas permitiriam respostas adequadas à resolução das questões de investigação.

2.5. Procedimentos

Questionário

Numa primeira fase, foram contactados professores de vários estabelecimentos de ensino e distribuídos por várias regiões do país, para solicitar a sua colaboração quer na resposta ao questionário quer para o distribuir aos professores da sua escola/agrupamento e a outros docentes que façam parte das suas redes de amigos. Posteriormente foi enviado o questionário digital por correio eletrónico para todos estes professores que o reencaminharam aos seus contactos e, depois, devolveram os inquéritos preenchidos.

Os professores que acederam responder ao questionário e participaram neste estudo foram prévia e devidamente informados sobre os objetivos do trabalho bem como da confidencialidade dos resultados, tendo-se garantido o anonimato.

Digno de reparo, é o facto de ter havido grande dificuldade em obter questionários preenchidos. Os professores, na sua maioria, não mostraram estar disponíveis para responder. A percentagem de retorno foi muito baixa, apesar da grande insistência na obtenção de respostas.

Entrevista

Os professores foram contactados pessoalmente, tendo sido explicado o propósito da solicitação da entrevista, previamente. Nessa ocasião, foram também apresentados os objetivos do trabalho, tendo-se assegurado que em circunstância alguma seria mencionada a identificação dos entrevistados e garantido a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas. Fez-se também o pedido de autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a permitir que a recolha da informação fosse o mais completa possível. Assegurou-se, também, que a transcrição lhes seria facultada, a fim de se pronunciarem sobre a conformidade da mesma. Esta legitimação da entrevista consta do documento de transcrição de cada uma delas. Foi também combinado com cada professor a entrevistar o local, dia e hora da entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas de 8 a 28 de julho de 2016. A realização das entrevistas foi feita pela aluna de doutoramento, observando-se, desta forma, o critério da fidelidade, isto é, garantiu-se a qualidade externa dos dados, tendo estes sido os que, na realidade, foram recolhidos, como defende Afonso (2005). Em cada uma das entrevistas, foi feita a legitimação da entrevista, uma vez mais, com a leitura de um texto introdutório, foram preenchidos com o entrevistado, os dados respeitantes à sua identificação e iniciou-se a gravação áudio. O local da entrevista foi escolhido por cada um dos entrevistados, para que o ambiente fosse confortável ao mesmo. Igual lógica presidiu à escolha da data e da hora. As entrevistas tiveram uma duração média de 27 minutos, dependendo do maior ou menor à-vontade do entrevistado e do rumo da própria entrevista. A mais curta durou 15 minutos e 33 segundos e a mais longa 1 hora 9 minutos e 17 segundos. Mesmo nas situações de pouco à-vontade dos entrevistados, tentou-se criar um ambiente informal e descontraído para que essa situação fosse minimizada e pudessem falar livremente sem constrangimentos.

Dos registos áudios fez-se a transcrição das entrevistas, respeitando as formas verbais de linguagem e até mesmo alguns erros sintáticos que resultam da expressão oral. As transcrições foram feitas pela investigadora, minimizando, desta forma, interpretações diferentes e distorções. Foi um processo muito exaustivo e moroso.

Importante frisar que quando os entrevistados analisaram a transcrição e depois de ser facultada também a gravação áudio, não fizeram alterações, considerando as transcrições fieis ao que queriam expressar e ao que, efetivamente, verbalizaram. De salientar a boa colaboração e grande disponibilidade dos professores entrevistados.

2.6. Tratamento dos dados

O tratamento estatístico

Os dados recolhidos mediante a aplicação do questionário foram tratados com recurso à estatística descritiva e à estatística inferencial. A primeira consiste num conjunto de métodos estatísticos que visam sumariar e descrever atributos e/ou características da realidade que se pretende estudar (Martinez & Ferreira, 2010). Diz respeito a um acontecimento básico incluído em todas as investigações (Ribeiro, 1999). A segunda, isto é a estatística inferencial diz respeito “ao raciocínio que é necessário para, a partir dos dados se obter conclusões gerais” (Ferreira, 2005, p. 8). A partir de uma amostra ser possível fazer uma generalização sobre a população, é o objetivo da estatística inferencial (Ferreira, 2005).

Tratou-se estatisticamente as respostas dadas utilizando o *software SPSS (Statistical Package of the Social Sciences)*, versão 22.0. O primeiro procedimento estatístico remeteu para a caracterização da amostra, tendo em conta as variáveis sociodemográficas incluídas no questionário. Utilizou-se as medidas de localização de tendência central (média e moda), medidas de variabilidade (mínimos e máximos), medidas de dispersão (desvio padrão), frequências absolutas e relativas.

Na comparação dos grupos, foram utilizadas técnicas estatísticas não paramétricas porque da análise da distribuição da amostra, verificou-se que esta se afasta da normalidade. Embora as técnicas não-paramétricas tenham suposições menos rigorosas e sejam menos sensíveis às diferenças na comparação de grupos, estes constrangimentos poderão ser reduzidos se existirem algumas premissas gerais que devem ser verificadas (Pallant, 2001). Ora no estudo presente, estas condições foram preenchidas: a amostra é aleatória e as observações são independentes (cada pessoa só respondeu a um único inquérito, por isso não aparece em mais do que uma categoria ou grupo, além de que os dados de um sujeito não influenciam as respostas de outro). Os testes não paramétricos que se utilizaram neste estudo foram o teste U ou Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis (ou teste H de Kruskal-Wallis).

O teste U de Mann-Whitney, foi utilizado para testar diferenças de uma medida contínua entre dois grupos independentes. Este teste é a alternativa não-paramétrica ao teste t para amostras independentes (Pallant, 2013). O teste U de Mann-Whitney, em vez de comparar as médias de dois grupos, compara as medianas, convertendo as pontuações da variável contínua em ordens, entre os dois grupos. Como a pontuação é convertida em ordens, a distribuição das pontuações não importa (Pereira, 2006, Martinez & Ferreira, 2010).

O teste de Kruskal-Wallis é uma alternativa não-paramétrica a uma análise de variância entre grupos (ANOVA) (Pallant, 2013). Permite comparar as pontuações de uma variável contínua entre três ou mais grupos. É de natureza semelhante ao teste de Mann-Whitney, mas permite comparar mais do que apenas dois grupos (Pereira, 2006). As pontuações são convertidas em ordens e a classificação média para cada grupo é comparada. Esta é uma análise entre grupos e, como tal, diferentes pessoas devem estar incluídas em cada um dos diferentes grupos.

A análise de conteúdo

A análise teve como ponto inicial a leitura dos textos produzidos nas transcrições, de molde a aferir da sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica, planificado no *design* do estudo, chegando-se, por esta via, ao critério de validade ou qualidade interna (Afonso, 2005). Assim, a informação produzida tem efetiva relevância em relação ao objeto de estudo.

No tratamento da informação recolhida, na análise de conteúdo, utilizou-se um processo de categorização. A definição de categorias de significação resultou da interação entre as principais linhas de análise que estiveram na origem da elaboração da entrevista e os tópicos, padrões e regularidades surgiram da leitura analítica dos textos, tal como sugerem Marshall e Rossman (1999) e Afonso (2005). Deste modo, elaborou-se uma grelha de categorização com quatro categorias, divididas em várias subcategorias, nas quais se incluiu as unidades de sentido de acordo com as entrevistas realizadas. A grelha de análise de conteúdo das entrevistas (anexo 3) está esquematizada no quadro 18.

Quadro 18 - Grelha de categorização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Categorias	Subcategorias
	<i>1.1. Evolução das condições de trabalho e razões que justificam essa evolução.</i>
<i>1. Condições de trabalho</i>	Identificação das perceções dos professores sobre a evolução das condições de trabalho e enumeração das causas a que atribuem essa evolução.
Perceção dos professores em relação às condições de trabalho.	<i>1.2. Controlo sobre os professores: consequências.</i>
	Identificação das consequências do aumento do controlo no trabalho dos professores.
	<i>1.3. Número de horas de trabalho individual:</i>

justificação do aumento.

Identificação das causas que os professores atribuem para o aumento do número de horas de trabalho individual.

1.4. Volume de trabalho: justificação do aumento.

Identificação das causas que os professores atribuem ao aumento do volume de trabalho.

1.5. Desgaste físico e psicológico no exercício da profissão: causas.

Identificação das causas que os professores encontram para o desgaste físico e psicológico no exercício da sua profissão.

1.6. Precariedade: impacto.

Identificação das implicações na vida (pessoal e profissional) dos professores da precariedade na profissão.

1.7. Instabilidade: impacto.

Identificação das implicações na vida (pessoal e profissional) dos professores da instabilidade na profissão.

2.1. Autoeficácia: evolução e fatores dessa evolução.

Identificação das percepções dos professores sobre a evolução da sua autoeficácia e enumeração dos fatores que apresentam que justifiquem essa evolução.

2.2. Autonomia: evolução e causas.

2. Profissionalidade docente

Identificação das percepções dos professores sobre a evolução da sua autonomia e enumeração dos fatores que apontam que justifiquem essa evolução.

Percepção dos professores sobre a sua profissionalidade.

2.3. Realização profissional: evolução.

Identificação das percepções dos professores sobre a evolução da sua realização profissional.

2.4. Desmotivação: causas.

Identificação das causas que os professores apontam para a desmotivação profissional que sentem.

3. Desenvolvimento profissional

3.1. Evolução.

Identificação das percepções dos professores quanto à evolução do seu desenvolvimento profissional.

Percepção dos professores sobre

o seu desenvolvimento profissional.

3.2. Ações de formação: papel e evolução.

Identificação das percepções dos professores quanto ao papel e evolução das ações de formação no seu desenvolvimento profissional.

4.1. Modo de exercer a profissão.

Identificação das percepções dos professores sobre o exercício da sua profissão nos últimos 6 anos.

4.2. Concretização da escola inclusiva.

Identificação das percepções dos professores sobre a concretização da escola inclusiva.

4. Influência/Consequências das políticas educativas na profissionalidade e no desenvolvimento profissional

4.3. Capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno.

Identificação das percepções dos docentes sobre a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno.

Identificação das influências e consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional dos professores.

4.4. Concretização da democratização da sociedade.

Identificação das percepções dos professores sobre a concretização da democratização da sociedade.

4.5. Modelo de gestão e capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão.

Identificação das percepções dos professores sobre a capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão, com o atual modelo de gestão.

CAPÍTULO 3 - Resultados

3.1. Resultados

Questionário

Os resultados obtidos através da realização do questionário serão agora expostos.

Dos elementos constituintes da amostra, noventa, isto é, 49.2% refere que a sua motivação profissional diminuiu e 33.9%, ou sejam, sessenta e dois professores referem que diminuiu muito. Isto significa que 83.1% dos professores estão menos motivados para o exercício da sua profissão.

Quadro 19 - Q1. A minha motivação profissional...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	6	3.3
Manteve-se	23	12.6
Diminuiu	90	49.2
Diminuiu muito	62	33.9
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

É de salientar que, apesar de 83.1% dos professores se considerarem menos motivados para a profissão, há vinte e três (12.6%) que consideram que a sua motivação se mantém nestes últimos cinco anos e 4.4% que, inclusivamente, consideram que a sua motivação aumentou, ou mesmo, aumentou muito.

Ligada à motivação está a realização profissional. Assim, questionaram-se os professores participantes quanto à sua realização profissional. Os resultados obtidos estão inscritos no quadro 20.

A realização profissional dos professores parece ter uma evolução semelhante à da motivação. 74.8% dos professores, neste estudo, dizem que a sua realização profissional diminuiu ou diminuiu muito. Há quarenta e oito professores (26.2%) que referem ter diminuído muito a sua realização profissional. Interessante é verificar que 20.2% dos professores sentirem que a sua realização profissional não foi beliscada nos últimos cinco anos

e, 4.9% dos inquiridos, consideraram mesmo que a sua realização profissional aumentou ou aumentou muito (2.2%).

Quadro 20 - Q2. A minha realização profissional...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	4	2.2
Aumentou	5	2.7
Manteve-se	37	20.2
Diminuiu	89	48.6
Diminuiu muito	48	26.2
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Ao compararmos as duas dimensões, motivação e realização, verifica-se que o nível de realização é superior ao da motivação. Isto é, apesar de desmotivados, os professores, ainda assim, realizam-se no exercício da sua profissão. Esta situação alinha na frase muitas vezes ouvida em contexto escolar, de sala de professores: “O que me vale são os meus alunos.”

Considerando que a motivação e a realização profissional dos professores está a diminuir é expectável que o seu empenho profissional seja afetado. O quadro 21 poderá elucidar sobre este aspeto.

Quadro 21 - Q3. O meu empenho profissional...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	6	3.3
Aumentou	8	4.4
Manteve-se	131	71.6
Diminuiu	33	18.0
Diminuiu muito	5	2.7
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Embora menos motivados, a maior parte dos professores respondeu que o seu empenho profissional se manteve (71.6%). No entanto, há 20.7% dos inquiridos que manifestou que o seu empenho profissional diminuiu ou diminuiu muito e apenas 7.7% dos professores refere que aumentou ou aumentou muito o seu empenho profissional. Salienta-se aqui um aspeto que retém a atenção e que se prende com o facto de os professores apesar de estarem menos motivados continuam maioritariamente a ser profissionais empenhados.

Da literatura sabe-se que a autoeficácia pode constituir um indicador de bem-estar, o que exerce influência direta e indireta na maneira como é exercida a profissão. Assim, docentes que se considerem eficazes são, à partida, professores que estão confortáveis com a sua profissão e, por isso, envolvem-se, dedicam-se e investem no seu exercício profissional.

Como percecionam a evolução da sua autoeficácia foi o que se questionou aos professores e as respostas estão plasmadas no quadro 22.

Quadro 22 - Q4. A minha autoeficácia...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	5	2.7
Aumentou	21	11.5
Manteve-se	99	54.1
Diminuiu	52	28.4
Diminuiu muito	6	3.3
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Se a maior parte dos professores não está motivada nem, tão pouco, realizada, seria natural que a sua autoeficácia também estivesse a diminuir. Mas os resultados obtidos não mostram exatamente isso. A maior parte dos professores, 54.1%, considera que a sua autoeficácia se manteve, apesar da motivação e da realização profissionais terem diminuído ou diminuído muito. Por outro lado, 31.7% dos professores que consideram que a sua autoeficácia diminuiu ou diminuiu muito. 11.2% dos inquiridos consideram que a sua autoeficácia aumentou e 2.7% considerou mesmo que aumentou muito a sua autoeficácia.

Além da motivação e da realização profissionais poderem ter uma preponderância na autoeficácia, esta poderá estar comprometida se a burocratização da função docente for maior. Foi o que se tentou aferir numa outra questão do questionário e cujos resultados estão referidos no quadro 23.

Foi esmagadora a percentagem de professores que considerou que a burocracia no ensino aumentou ou aumentou muito. 86.9% dos professores desta amostra consideram que a burocracia no ensino aumentou ou aumentou muito. Sendo mesmo a percentagem dos professores que consideram que a burocracia aumentou muito de 51.4%. Considera que diminuiu ou diminuiu muito a burocracia no ensino 5.5%, o que comparativamente com o antípoda poderá ser considerado residual. 7.7% dos professores consideram que a burocracia se manteve nestes últimos cinco anos.

Quadro 23 - Q5. A burocracia no ensino...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	94	51.4
Aumentou	65	35.5
Manteve-se	14	7.7
Diminuiu	4	2.2
Diminuiu muito	6	3.3
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Foi esmagadora a percentagem de professores que considerou que a burocracia no ensino aumentou ou aumentou muito. 86.9% dos professores desta amostra consideram que a burocracia no ensino aumentou ou aumentou muito. Sendo mesmo a percentagem dos professores que consideram que a burocracia aumentou muito de 51.4%. Considera que diminuiu ou diminuiu muito a burocracia no ensino 5.5%, o que comparativamente com o antípoda poderá ser considerado residual. 7.7% dos professores consideram que a burocracia se manteve nestes últimos cinco anos.

Esta burocracia poderá ter como objetivo o controlo sobre a ação dos professores. Pois para qualquer atividade docente são necessários documentos, registos e métricas que a sustentem. Foi verificar-se como é que os professores consideram que evoluiu o controlo sobre a sua ação. Os resultados estão transcritos no quadro 24.

Quadro 24 - Q6. O controlo sobre a ação dos professores...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	61	33.3
Aumentou	93	50.8
Manteve-se	24	13.1
Diminuiu	4	2.2
Diminuiu muito	1	0.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Uma vez mais, foi largamente maioritária (84.1%) a percentagem de professores que considera que o controlo sobre a ação dos professores aumentou ou aumentou muito. 13.1% considera que se manteve o controlo sobre a ação dos professores e 2.7% foi da opinião de que diminuiu ou diminuiu muito.

Uma das formas de controlo sobre a ação dos professores é através da avaliação externa dos alunos. Em todas as escolas se analisam os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, analisam-se os diferenciais de notas de frequência interna com as notas da avaliação externa e apontam-se, por um lado, estratégias de melhoramento e, por outro, metas para o próximo ano. À questão da evolução do controlo do trabalho dos professores através da avaliação externa dos alunos, os docentes responderam da forma expressa no quadro 25.

Quadro 25 - Q7. O controlo do trabalho dos professores através da avaliação externa (exames) dos alunos...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	66	36.1
Aumentou	87	47.5
Manteve-se	24	13.1
Diminuiu	5	2.7
Diminuiu muito	1	0.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

É inequívoca a percentagem, 83.6%, dos inquiridos que considera que o controlo do trabalho dos professores através da avaliação externa dos alunos aumentou ou aumentou muito. Curiosamente, também nesta questão, há 13.1% dos docentes que considera que este controlo se manteve. 3.2% dos inquiridos é de opinião que o controlo através da avaliação externa dos alunos, diminuiu ou diminuiu muito.

Este controlo que os professores consideram ter aumentado, através da avaliação externa dos alunos, poderá traduzir-se numa maior prestação pública de contas e, mesmo, num aumento da crítica aos professores. Sobre esta matéria, os professores da amostra responderam o que está descrito no quadro 26.

Em concordância com o revelado nos itens anteriores, 57.4% dos professores consideram que a prestação pública de contas e a crítica aos professores aumentou muito nos últimos cinco anos; 32.8% consideram que aumentou, o que, conjuntamente com os primeiros, perfaz 90.2% dos inquiridos. Há 6.6% de professores que manifestam a opinião de que se manteve a prestação pública de contas e a crítica aos professores, enquanto 3.2% considera que diminuiu ou diminuiu muito.

Quadro 26 - Q9. A prestação pública de contas e a crítica aos professores...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	105	57.4
Aumentou	60	32.8
Manteve-se	12	6.6
Diminuiu	5	2.7
Diminuiu muito	1	0.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Este controlo do trabalho dos professores poderá traduzir-se num aumento do trabalho dos professores. Quando questionados sobre isso mesmo, respondem da forma que se pode ver no quadro 27.

Quadro 27 - Q8. O volume de trabalho dos professores...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	121	66.1
Aumentou	52	28.4
Manteve-se	5	2.7
Diminuiu	3	1.6
Diminuiu muito	2	1.1
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Tal como seria previsível, face às respostas obtidas nos itens anteriores, uma expressiva percentagem (94.5%) dos professores referiu que o volume de trabalho aumentou ou aumentou muito. Aliás, 66.1% diz que o volume de trabalho aumentou muito. Cinco professores (2.7%) consideram que se manteve o volume de trabalho e sobre este mesmo item, 2.7% dos professores inquiridos consideram que diminuiu ou diminuiu muito.

Este aumento no volume de trabalho sentido pela esmagadora maioria dos professores será traduzido num número maior de horas de trabalho individual. Questionados sobre isto, os docentes respondem o evidenciado no quadro 28.

Quadro 28 - Q10. O número de horas de trabalho individual...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	86	47.0
Aumentou	69	37.7
Manteve-se	11	6.0
Diminuiu	10	5.5
Diminuiu muito	7	3.8
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Tal como seria espectável, 84.7% dos professores responderam que o número de horas de trabalho individual aumentou ou aumentou muito. 6% refere que se manteve o número de horas de trabalho individual e 9.3% respondeu que diminuiu ou diminuiu muito.

Se o número de horas de trabalho individual diz respeito ao tempo que o professor tem em casa (ou na escola) para preparar as suas múltiplas atividades letivas, o número de horas letivas no horário poderá ter tido uma evolução divergente da anterior. Obtiveram-se os resultados seguintes, no quadro 29:

Quadro 29 - Q11. O número de horas letivas no horário...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	34	18.6
Aumentou	101	55.2
Manteve-se	42	23.0
Diminuiu	3	1.6
Diminuiu muito	3	1.6
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Tal como aconteceu com o número de horas de trabalho individual, o número de horas letivas no horário também aumentou ou aumentou muito; foi o que consideraram 135 professores, ou seja, 73.8% da amostra. 23% consideram que o número de horas letivas no horário manteve-se e 3.2% opinaram que diminuiu ou diminuiu muito.

Tendo aumentado o número de horas de trabalho individual e o número de horas letivas no horário, como foi expresso pela maioria dos professores inquiridos, é natural que o desgaste físico e psicológico aumente. Confronta-se os professores com esta questão e os resultados estão evidenciados no quadro 30

Quadro 30 - Q12. O desgaste físico e psicológico no exercício da profissão...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	119	65.0
Aumentou	50	27.3
Manteve-se	8	4.4
Diminuiu	4	2.2
Diminuiu muito	2	1.1
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores tem opinião de que o desgaste físico e psicológico no exercício da profissão aumentou ou aumentou muito, 27.3% e 65%, respetivamente, o que representa 92.3% dos docentes inquiridos; oito docentes (4.4%) considera que se mantiveram as condições de desgaste físico e psicológico e 3.3% é de opinião de que diminuiu ou diminuiu muito o desgaste físico e psicológico no exercício da profissão docente.

Se por um lado, o desgaste físico e psíquico no exercício da profissão docente parece ter aumentado, eventualmente fruto das condições em que se exerce a profissão, nomeadamente, o aumento do número de horas letivas e de trabalho individual e o aumento do volume de trabalho destes profissionais, será talvez de esperar que o tempo para a troca de experiências pedagógicas entre colegas tenha tido também uma alteração. É o que está exposto no quadro 31.

Quadro 31 - Q13. O tempo para a troca de experiências pedagógicas entre colegas...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	5	2.7
Aumentou	7	3.8
Manteve-se	17	9.3
Diminuiu	104	56.8
Diminuiu muito	50	27.3
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De um modo geral, os professores consideram que o tempo para a troca de experiências pedagógicas entre colegas diminuiu (56.8%); 27.3% diz que diminuiu muito; 9.3% considera que esse tempo se manteve, enquanto que 6.5% dos docentes inquirido refere que aumentou ou aumentou muito.

São 84.1% dos professores a responderem que têm agora menos tempo para a reflexão participada, para a troca de experiências, para a construção das comunidades reflexivas nas escolas. Consequências do horário sobrecarregado e do aumento da burocracia que parece ser o denominador comum a grande parte dos docentes. Um outro aspeto que poderá influenciar a profissionalidade docente prende-se com a precariedade. A precariedade não incentiva ao estabelecimento de laços e de interações que promovam a reflexão e o desenvolvimento profissional. Inquiriu-se os professores, justamente, sobre a evolução da precariedade na profissão. Os resultados foram os que estão patentes no quadro 32.

Quadro 32 - Q14. A precariedade na profissão...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	105	57.4
Aumentou	50	27.3
Manteve-se	8	4.4
Diminuiu	6	3.3
Diminuiu muito	14	7.7
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Demonstram os estudos estatísticos e os relatórios anuais do IEFP, cujas conclusões referem que a profissão docente foi a que destacadamente sofreu maior crescimento percentual do número de desempregados. Esta ocupa, segundo os relatórios do IEFP, a segunda posição na tabela das profissões com maior crescimento do número de desempregados (principalmente docentes do ensino básico e secundário). Atingiu os 40% no final de dezembro de 2011. De acordo com o número de inscritos nos centros de emprego em dezembro de 2014, 11.5% são professores (dados do desemprego, IEFP de dezembro de 2014). Segundo o INE, os professores são os diplomados que, em 2014, apresentam uma das mais baixas taxas de empregabilidade.

Os professores consideram que a precariedade na profissão aumentou ou aumentou muito; são 84.7% dos inquiridos que o afirmam. 4.4% dos professores consideram que a precariedade se manteve e 11% assumem que a precariedade diminuiu ou diminuiu muito.

Embora a precariedade não se resuma ao desemprego, este é um grande fator que para ela contribui. Associada à precariedade está a instabilidade na profissão. Quanto maior for a precariedade, maior será a instabilidade. Pediu-se aos professores que opinassem sobre a evolução da instabilidade na profissão. Os resultados estão plasmados no quadro 33.

Quadro 33 - Q15. A instabilidade na profissão...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	127	69.4
Aumentou	33	18.0
Manteve-se	2	1.1
Diminuiu	6	3.3
Diminuiu muito	15	8.2
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

8.2% dos professores, contrariamente aos 87.4% que consideram que a instabilidade aumentou ou aumentou muito, consideraram que a instabilidade diminuiu muito; 3.3% é de opinião que diminuiu e 1.1% considera que a instabilidade na profissão docente se manteve.

Um outro fator de instabilidade, além do desemprego poderá ser a chamada “requalificação”. Perguntou-se aos professores se, face à possibilidade de ingressar na “requalificação”, a sua motivação para o ensino sofreria alterações. Os resultados estão inscritos no quadro 34.

Quadro 34 - Q16. Com a possibilidade de ingressar na “requalificação”, a minha motivação para o ensino...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	1	0.5
Aumentou	7	3.8
Manteve-se	46	25.1
Diminuiu	71	38.8
Diminuiu muito	58	31.7
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Os professores, face à possibilidade de ingressar na “requalificação”, maioritariamente consideram que a sua motivação para o ensino diminuiu ou diminuiu muito, são 129 docentes que assim responderam, isto é, 70.5% dos inquiridos. De salientar que 25.1% dos professores da amostra, revela que a sua motivação para o ensino mantém-se apesar da possibilidade de ingresso na “requalificação”; 4.3% da amostra assume que a sua motivação aumentou ou aumentou muito com a possibilidade de ingresso na “requalificação”.

Além da “requalificação”, existem outras medidas e condições da política educativa que podem condicionar de forma negativa a profissionalidade dos professores. Colocou-se a

questão aos professores, como têm variado as condições para o exercício da profissão. Os resultados, foram os que estão no quadro 35.

Quadro 35 - Q17. As condições (externas) para o exercício da profissão docente...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	16	8.7
Manteve-se	34	18.6
Diminuiu	88	48.1
Diminuiu muito	43	23.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

71.6% dos docentes considera que têm diminuído ou diminuído muito as condições para o exercício da profissão. 18.6%, isto é, trinta e quatro professores opinaram que as condições se mantêm e dezoito docentes são de opinião que as condições aumentaram ou aumentaram muito.

Algumas destas condições externas, têm uma preponderância enorme naquilo que constituiu a liberdade do professor na sala de aula e condicionam a autonomia do professor. Relativamente à autonomia e à sua evolução, os professores expressaram as seguintes opiniões, que se encontram traduzidas no quadro 36.

Quadro 36 - Q18. A autonomia do professor...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	7	3.8
Manteve-se	34	18.6
Diminuiu	90	49.2
Diminuiu muito	50	27.3
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Sobre a evolução da autonomia do professor nos últimos cinco anos, a maioria dos docentes responderam que diminuiu ou diminuiu muito, representando 76.5% da amostra; 18.6% referem que a sua autonomia manteve-se e 4.9% assume que aumentou ou aumentou muito a sua autonomia.

A autonomia ou a falta dela, insere-se na obrigatoriedade de seguir orientações do MEC, que, muitas vezes, são a antítese daquilo que é a prática dos professores e das escolas, mudando, muitas vezes, radicalmente, um conjunto de procedimentos que estão instituídos nas escolas e que os professores acolhem de bom grado. Perguntados sobre a evolução da obrigação de seguir as orientações vindas do MEC, os professores responderam da forma que está plasmada no quadro 37.

Quadro 37 - Q19. A obrigação de seguir as orientações vindas do MEC (Ministério da Educação e Ciência)...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	57	31.1
Aumentou	66	36.1
Manteve-se	44	24.0
Diminuiu	12	6.6
Diminuiu muito	4	2.2
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Relativamente a este item, é interessante ressaltar o facto de apesar de a maioria (67.2%) considerar que aumentou ou aumentou muito a obrigação de seguir as orientações vindas do MEC, esta expressão é relativamente mais baixa do que a evolução que acharam para a perda de autonomia. Por outro lado, 24% dos professores consideram que esta obrigação manteve-se. Estes resultados poderão significar que esta ingerência direta do MEC nas atividades letivas dos professores é já mais antiga e mais profunda, de tal forma que a sua perceção não tem a expressão de outras dimensões. 8.8% dos inquiridos dizem que a obrigação de seguir as orientações vinda do MEC diminuiu ou diminuiu muito.

Uma das medidas que constituem uma ingerência direta na atividade letiva do professor, é o estabelecimento de metas curriculares. A capacidade de decisão dos professores ao nível da sala de aula sofreu ou não depois delas? Foi o que se questionou aos docentes. As respostas estão no quadro 38.

74.3% dos professores considerou que a sua capacidade de decisão ao nível da sala de aula depois do estabelecimento das metas curriculares diminuiu ou diminuiu muito. Trinta e dois professores considera que manteve o nível de decisão na sala de aula e 8.2% é de opinião que aumentou ou aumentou muito a sua capacidade de decisão na sala de aula depois de estabelecidas as metas curriculares.

Quadro 38 - Q20. Com o estabelecimento das metas curriculares, a capacidade de decisão dos professores ao nível da sala de aula...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	3	1.6
Aumentou	12	6.6
Manteve-se	32	17.5
Diminuiu	92	50.3
Diminuiu muito	44	24.0
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A metas curriculares estabelecem, de uma forma rígida, conteúdos programáticos que os alunos têm obrigatoriamente que dominar no final das unidades de aprendizagem e no final do ano letivo. A lógica de ciclo de ensino desaparece, praticamente, no estabelecimento das metas. Será intuitivo pensar-se que o atendimento à diversidade dos alunos da turma poderá estar em causa com o estabelecimento das metas curriculares. O que pensam os professores disto mesmo está inscrito no quadro 39.

Quadro 39 - Q21. Com o estabelecimento das metas curriculares, o atendimento à diversidade de alunos da turma...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	5	2.7
Aumentou	11	6.0
Manteve-se	21	11.5
Diminuiu	93	50.8
Diminuiu muito	53	29.0
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

De facto, 79.8% dos professores diz que o atendimento à diversidade de alunos na sala de aula com esta medida diminuiu ou diminuiu muito; 8.7% refere que aumenta ou aumenta muito o atendimento à diversidade com o estabelecimento das metas curriculares e 11.5% dos inquiridos assume que o atendimento nestas circunstâncias mantém-se.

Uma das medidas que mais contribuiu para a alteração das culturas escolares, da correlação de forças e interesses dentro das escolas, do funcionamento dos estabelecimentos de ensino e transformou o papel dos professores na escola foi a legislação que se prende com a gestão escolar. O que pensam os professores desta situação, foi também o que se questionou no inquérito. Os resultados estão expressos no quadro 40.

Quadro 40 - Q22. Com o modelo atual de gestão das escolas, a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	8	4.4
Manteve-se	40	21.9
Diminuiu	81	44.3
Diminuiu muito	52	28.4
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A maioria dos professores inquiridos, 72.7%, responderam que com o modelo atual de gestão das escolas, a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão diminuiu ou diminuiu muito; 5.5% manifestou opinião contrária e 21.9% considera que a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão se manteve.

A questão da intervenção e da representatividade nos órgãos de gestão reveste-se de particular importância, quando se olha para o atual modelo de avaliação do desempenho docente. Este assunto que é particularmente caro aos professores e que foi alvo de uma intensa luta encetada pelos professores e suas organizações sindicais, está longe de ter ficado resolvido a contento dos professores. Tal é verificável nas respostas que os professores inquiridos deram, sintetizadas no quadro 41, quando se perguntou como tinha evoluído o desenvolvimento profissional com o atual modelo de avaliação de desempenho docente.

Quadro 41 - Q23. Com a avaliação de desempenho docente (modelo atual), o desenvolvimento profissional do professor...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	0	0
Aumentou	11	6.0
Manteve-se	70	38.3
Diminuiu	73	39.9
Diminuiu muito	29	15.8
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Da opinião que o desenvolvimento profissional se manteve com o atual modelo de ADD esteve 38.3% dos professores inquiridos. No entanto, continua a maioria a não se rever neste modelo, nomeadamente no que ao desenvolvimento profissional diz respeito, já que este, segundo 55.7% dos inquiridos, diminuiu ou diminuiu muito. 6% considera que aumentou. Nenhum dos

inquiridos considera que aumentou muito o desenvolvimento profissional com o atual modelo de avaliação de desempenho docente.

A avaliação do desempenho reveste-se de pormenores que, entre outros objetivos, podem impedir a progressão na carreira de uma forma “normal”, isto é, impõe quotas de passagem de escalão para determinados patamares da carreira. Ora isto, quando as carreiras forem “descongeladas” traduzir-se-á num impedimento ao aumento do vencimento por via da subida na carreira. Estando os professores, há mais de 10 anos com as suas carreiras e progressões estagnadas, por via das políticas de austeridade, tendo mesmo os seus vencimentos sofrido reduções “temporárias”, reduções estas que duram há mais de 5 anos, como estará a sua motivação para o ensino com esta desvalorização do trabalho docente feita pela tutela. As respostas estão plasmadas no quadro 42.

Quadro 42 - Q24. A minha motivação para o ensino, depois dos “cortes” salariais e da desvalorização do trabalho docente...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	4	2.2
Manteve-se	32	17.5
Diminuiu	75	41.0
Diminuiu muito	70	38.3
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A desvalorização do trabalho docente, por via dos cortes salariais, parece ter como consequência que 79.3% dos professores considerem que a sua motivação para o ensino tenha diminuído ou diminuído muito. 3.3% dos professores consideraram que, pese embora os cortes e a desvalorização do trabalho docente, a sua motivação aumentou ou aumentou muito e 17.5% diz que manteve a sua motivação para o ensino.

Parece que associado à motivação, ou dependente dela, está o desempenho profissional. Sobre o desempenho profissional os professores responderam como está expresso no quadro 43.

Digno de nota é o facto de apesar de a maioria dos professores estar desmotivado para o ensino devido aos cortes salariais e à desvalorização da carreira, 69.4% respondeu que o seu desempenho profissional foi impermeável a esta situação e manteve-se. 3.8% responde mesmo que aumentou, nenhum professor inquirido é de opinião que o seu desempenho profissional aumentou muito. 26.8% considera que diminuiu ou diminuiu muito o seu desempenho profissional.

Quadro 43 - Q25. O meu desempenho profissional depois dos “cortes” salariais e da desvalorização do trabalho docente...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	0	0
Aumentou	7	3.8
Manteve-se	127	69.4
Diminuiu	35	19.1
Diminuiu muito	14	7.7
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Terá o crescimento profissional uma percepção semelhante junto dos professores, com a implementação das políticas educativas atuais? Foi o que se procurou saber na questão seguinte e cujos resultados se encontram inscritos no quadro 44.

Quadro 44 - Q26. O meu crescimento profissional com a implementação das políticas educativas atuais...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	0	0
Aumentou	12	6.6
Manteve-se	64	35.0
Diminuiu	78	42.6
Diminuiu muito	29	15.8
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Não, quando se deixa de restringir as políticas educativas à situação salarial do professor, as respostas tomam outro matiz. Assim, 58.4% dos professores inquiridos, considera que o seu crescimento profissional diminuiu ou diminuiu muito com as políticas educativas atuais; 35% considera que o seu crescimento se manteve e 6.6% é de opinião que o seu crescimento profissional aumentou. Nenhum professor inquirido considerou que o seu crescimento profissional aumentou muito.

As políticas educativas encerram em si próprias a valorização do trabalho docente ou, pelo contrário, a desvalorização dessa mesma profissão. Foi o que se quis saber na pergunta seguinte que foi feita aos professores. As respostas estão inscritas no quadro 45.

Quadro 45 - Q29. A valorização do trabalho do professor...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	1	0.5
Aumentou	8	4.4
Manteve-se	8	4.4
Diminuiu	78	42.6
Diminuiu muito	88	48.1
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa

Não deixam dúvidas sobre o que os professores percebem em relação à valorização/desvalorização do seu trabalho. 90.7% dos docentes inquiridos dizem que a valorização do trabalho do professor diminuiu ou diminuiu muito; 4.4% considera que a valorização se manteve e 4.9% diz que aumentou ou aumentou muito a valorização do trabalho docente.

A valorização da profissão docente também se faz pelas as ações de formação, isto é, quando estas têm um papel positivo na formação dos professores ao longo da sua vida profissional. O que pensam os professores sobre o papel positivo que as ações de formação estão a ter atualmente na formação dos próprios professores, foi o que se quis saber com a próxima questão. Os resultados estão no quadro 46.

Quadro 46 - Q28. O papel positivo das ações de formação na formação dos professores...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	13	7.1
Manteve-se	81	44.3
Diminuiu	65	35.5
Diminuiu muito	22	12.0
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Sobre esta matéria, 44.3% dos professores consideram que o papel positivo das ações de formação se manteve; já 8.2% responde que o papel positivo das ações de formação aumentou ou aumentou muito; 47.5% é de opinião que diminuiu ou diminuiu muito o papel positivo das ações de formação na formação do professor.

Deixando o enfoque do profissionalismo estrito e passando para a abrangência da educação em Portugal, perguntou-se como consideravam que estava a evoluir a qualidade do ensino e a

formação dos portugueses com a implementação das atuais políticas educativas. As respostas estão no quadro 47.

Quadro 47 - Q27. A qualidade do ensino e a formação dos portugueses com a implementação das políticas educativas atuais...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	0	0
Aumentou	11	6.0
Manteve-se	21	11.5
Diminuiu	97	53.0
Diminuiu muito	54	29.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Nenhum professor inquirido considera que a qualidade do ensino e a formação dos portugueses aumentou muito com a implementação das atuais políticas educativas; 6% é de opinião que aumentou a qualidade e a formação; 11.5% assume que se mantem a qualidade do ensino e a formação e, a larga maioria dos professores que constituem esta amostra (82.5%), é de opinião que diminuiu ou diminuiu muito a qualidade do ensino e a formação dos portugueses.

Sendo a escola inclusiva uma construção da escola democrática, indissociável da qualidade de ensino que se pratica em qualquer país, colocou-se a questão aos professores sobre a evolução da concretização da escola inclusiva em Portugal nestes últimos 5 anos. Os resultados estão expressos no quadro 48.

Quadro 48 - Q30. A concretização da escola inclusiva...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	6	3.3
Aumentou	12	6.6
Manteve-se	35	19.1
Diminuiu	86	47.0
Diminuiu muito	44	24.0
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Apesar de 9.9% dos professores considerarem que a concretização da escola inclusiva ter aumentado ou aumentado muito, a maioria, isto é, 71% expressou a opinião de que diminuiu

ou diminuiu muito. Há ainda 19.1% dos docentes que considera que a concretização da escola inclusiva nestes últimos 5 anos não sofreu alterações.

Se a concretização da escola inclusiva poderá ter diminuído ou diminuído muito, talvez mesmo, ter sido posta em causa, significará esta situação que a qualidade da escola pública ficará, ela própria, diminuída, já que a escola inclusiva inscreve-se na matriz da qualidade do ensino público português. O que pensam os professores sobre esta matéria foi o que se perguntou na questão que se segue e cujas respostas estão plasmadas no quadro 49.

Quadro 49 - Q31. Com as políticas educativas em curso, a qualidade da escola pública...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	1	0.5
Aumentou	7	3.8
Manteve-se	17	9.3
Diminuiu	87	47.5
Diminuiu muito	71	38.8
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

Também nesta questão, os professores são maioritariamente da opinião de que a qualidade da escola pública diminuiu ou diminuiu muito com as políticas educativas em curso, a percentagem de docentes que manifesta esta ideia é de 86.3%; 9.3% considera que a qualidade de manteve e 4.3% é de opinião de que a qualidade da escola pública aumentou ou aumentou muito.

Nos fundamentos da escola pública portuguesa está a sua capacidade (e dos professores) favorecerem o desenvolvimento global da personalidade dos alunos. Sobre esta matéria os professores inquiridos são da opinião que está manifestada no quadro 50.

Quadro 50 - Q32. Com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	1	0.5
Aumentou	9	4.9
Manteve-se	20	10.9
Diminuiu	99	54.1
Diminuiu muito	54	29.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

A capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento da personalidade do aluno com as políticas educativas em curso, na opinião de 83.6% dos professores diminuiu ou diminuiu muito; 10.9% são da opinião que se manteve e 5.4% consideram que esta capacidade aumentou ou aumentou muito.

O progresso social é um dos objetivos da LBSE. Com estas políticas educativas, será este um objetivo posto de lado? O que pensam os professores sobre isto, foi o que se tentou aferir na questão que se segue e cujas respostas estão espelhadas no quadro 51.

Quadro 51 - Q33. Com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o progresso social...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	2	1.1
Aumentou	6	3.3
Manteve-se	20	10.9
Diminuiu	111	60.7
Diminuiu muito	44	24.0
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

84.7% dos professores inquiridos é de opinião que com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o progresso social está a diminuir ou a diminuir muito. 10.9% considera que se mantem e 4.4% refere que aumentou ou aumentou muito a capacidade da escola e dos professores favorecerem o progresso social com as políticas educativas em curso.

A educação democratiza as sociedades, daí que todas as sociedades democráticas tenham legislação e políticas educativas que promovam a qualificação da sua população e o desenvolvimento da sociedade em geral. A democratização da sociedade materializa-se na assunção de que todos têm direito ao ensino e todos têm direito, independentemente da sua origem, a uma qualificação e ao sucesso escolar. Perguntou-se aos professores se a capacidade da escola e dos professores de promoção da democratização da sociedade está posta em causa com as políticas educativas em curso. As respostas estão no quadro 52.

Sobre esta questão, 83.1% dos professores que participaram no estudo afirmam que a capacidade da escola e dos professores favorecerem a democratização da sociedade com as políticas educativas em curso, diminuiu ou diminuiu muito. 13.7% refere que se manteve e 3.2% dos docentes considera que aumentou ou aumentou muito esta capacidade.

Quadro 52 - Q34. Com as políticas educativas em curso, a capacidade da escola e dos professores favorecerem a democratização da sociedade...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	1	0.5
Aumentou	5	2.7
Manteve-se	25	13.7
Diminuiu	107	58.5
Diminuiu muito	45	24.6
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa.

O Estatuto da Carreira Docente configura-se como o diploma que consagra e reconhece a profissão docente como diferente das demais, com características únicas e que só poderá ser exercida por pessoas qualificadas para tal. Reconhece também um conjunto de normas e condutas, um quadro de valores éticos e deontológicos e consagra a especificidade da função docente, determinante no desenvolvimento da profissionalidade docente. Estará este diploma a perder importância para os órgãos de decisão política? Os professores manifestaram a sua opinião/percepção sobre este assunto que está expressa no quadro 53.

Quadro 53 - Q35. A importância que o MEC dá ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e ao exercício da profissão docente...

	<i>n</i>	%
Válido		
Aumentou muito	3	1.6
Aumentou	7	3.8
Manteve-se	12	6.6
Diminuiu	57	31.1
Diminuiu muito	103	56.3
Total	182	99.5
Omisso	1	0.5
Total	183	100

Nota: *n* corresponde à frequência absoluta; % corresponde à frequência relativa

Dos 182 professores que responderam a esta questão, 160 dizem que a importância que o MEC dá ao ECD e ao exercício da profissão docente diminuiu ou diminuiu muito. 12 professores percebem que se manteve esta importância dada pelo MEC e 10 afirmam que a importância que o ministério dá ao estatuto da carreira docente e ao exercício da profissão aumentou ou aumentou muito.

Após a aplicação do questionário, analisou-se a distribuição da amostra, tendo em conta as pontuações obtidas em cada item, a pontuação total e a pontuação obtida em cada um dos domínios. A normalidade da distribuição das pontuações foi analisada através da observação dos histogramas e gráficos de caixa de bigodes respetivos e a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov, tal como representado no quadro 54.

Quadro 54 - Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações obtidas nos itens, na escala e nas subescalas

	KOLMOGOROV-SMIRNOV		
	ESTATÍSTICA	GRAUS DE LIBERDADE	SIG.
Q1	0,275	183	0,000
Q2	0,276	183	0,000
Q3	0,367	183	0,000
Q4	0,274	183	0,000
Q5	0,286	183	0,000
Q6	0,268	183	0,000
Q7	0,257	183	0,000
Q8	0,384	183	0,000
Q9	0,338	183	0,000
Q10	0,276	183	0,000
Q11	0,301	183	0,000
Q12	0,378	183	0,000
Q13	0,332	183	0,000
Q14	0,316	183	0,000
Q15	0,394	183	0,000
Q16	0,217	183	0,000
Q17	0,284	183	0,000
Q18	0,275	183	0,000
Q19	0,222	183	0,000
Q20	0,294	183	0,000

Q21	0,309	183	0,000
Q22	0,251	183	0,000
Q23	0,232	183	0,000
Q24	0,231	183	0,000
Q25	0,409	183	0,000
Q26	0,238	183	0,000
Q27	0,295	183	0,000
Q28	0,250	183	0,000
Q29	0,278	183	0,000
Q30	0,283	183	0,000
Q31	0,264	183	0,000
Q32	0,301	183	0,000
Q33	0,330	183	0,000
Q34	0,310	183	0,000
Q35	0,324	182	0,000
Pontuação Total	0,084	182	0,003
Domínio das condições atuais do exercício da profissão	0,105	183	0,000
Domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade e desenvolvimento profissional	0,087	182	0,002

Como se pode verificar, não foi encontrado nenhum valor não significativo ($p > 0,05$) no teste Kolmogorov-Smirnov, sendo rejeitada a hipótese nula de normalidade, sugerindo a violação dos pressupostos da normalidade para todos os itens, para a escala e para as duas subescalas (Pallant, 2001). Analisaram-se, também, os gráficos para cada item, para a pontuação total e para cada domínio e, com efeito, considerou-se que nenhuma distribuição cumpre os pressupostos da normalidade. Como tal, utilizaram-se técnicas não-paramétricas nas análises estatísticas posteriores, tal como sugerido por Pallant (2001).

A técnica que se utilizou para testar as diferenças de respostas entre dois grupos independentes, foi o teste U de Mann-Whitney. Este teste constitui a alternativa não-

paramétrica ao teste t para amostras independentes. Na análise dos resultados do teste U de Mann-Whitney, é necessário ter em atenção o valor Z e o p-valor (Sig. 2-tailed). Como o tamanho da amostra é maior do que 30, o SPSS dá o valor para o teste z-aproximação que inclui uma correção nos dados. O resultado será significativo, isto é, haverá diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos que se estão a comparar se o valor da probabilidade (p) for inferior a 0.05.

Para verificar se os professores mais novos e mais velhos têm perceções diferentes em relação às condições atuais do exercício da profissão e influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente, fez-se o teste U de Mann-Whitney, comparando o grupo dos professores com idade compreendidas entre os 30 e 40 anos e os professores com idades compreendidas entre os 41 e 65 anos. Os resultados estão expressos no quadro 55.

Quadro 55 - Teste U de Mann-Whitney - variável de agrupamento Idade por item, total e por domínio

	Idade	n	Mean rank	Sum of ranks	Mann-Whitney			
					M-W U	Wilcoxon W	Z	Sig. 2-tailed
Q2	30-40	34	109,07	3708,50	1952,50	13127,5	-2,248	0,025
	41-65	149	88,10	13127,5				
	Total	183						
Q4	30-40	34	115,84	3938,50	1722,50	12897,5	-3,217	0,001
	41-65	149	86,56	12897,5				
	Total	183						
Q6	30-40	34	115,74	3935,00	1726,00	12901,0	-3,179	0,001
	41-65	149	86,58	12901,0				
	Total	183						
Q8	30-40	34	115,54	3928,50	1732,50	12907	-3,463	0,001
	41-65	149	86,63	12907,5				
	Total	183						
Q10	30-40	34	117,12	3982,00	1679,00	12854,0	-3,339	0,001
	41-65	149	86,27	12854,0				
	Total	183						
Q11	30-40	34	111,85	3803,00	1858,00	13033,0	-2,685	0,007
	41-65	149						
	Total	183						

	41-65	149	87,47	13033,0				
	Total	183						
Q12	30-40	34	125,12	4254,00	1407,00	12582,0	-4,813	0,000
	41-65	149	84,44	12582,0				
	Total	183						
Q16	30-40	34	108,09	3675,00	1986,00	13161,0	-2,076	0,038
	41-65	149	88,33	13161,0				
	Total	183						
Q18	30-40	34	110,25	3748,50	1912,50	13087,5	-2,409	0,016
	41-65	149	87,84	13087,5				
	Total	183						
Q22	30-40	34	110,62	3761,00	1900,00	13075,0	-2,421	0,015
	41-65	149	87,75	13075,0				
	Total	183						
Q23	30-40	34	114,63	3897,50	1763,50	12938,5	-2,949	0,003
	41-65	149	86,84	12938,5				
	Total	183						
Q28	30-40	34	107,49	3654,50	2006,50	13181,5	-2,029	0,042
	41-65	149	88,47	13181,5				
	Total	183						
Pontuação	30-40	34	113,13	3846,50	1780,50	12806,5	-2,656	0,008
total	41-65	149	86,53	12806,5				
	Total	183						
D1	30-40	34	113,68	3865,00	1796,00	12971,0	-2,648	0,008
	41-65	149	87,05	12971,0				
	Total	183						
D2	30-40	34	111,04	3775,50	1851,50	12877,5	-2,401	0,016
	41-65	149	87,01	12877,5				

Total 183

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; *n* corresponde à frequência absoluta.

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre professores mais novos e docentes mais velhos na pontuação total ($p = 0.008$), apresentando os professores mais novos uma posição mais favorável às mudanças ocorridas. Esta diferença é maior ($p = 0.008$), no domínio que corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão, ou seja, os professores de 30-40 anos, neste estudo, revelam ter uma perceção mais positiva em relação a este domínio. Isto significa que consideram que as condições de trabalho não pioraram tanto quanto consideram os docentes mais velhos. No domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente, $p < 0.05$, também são os mais novos a terem uma posição menos negativa, isto é, são os mais velhos que consideram que a influência e as consequências das políticas educativas na profissionalidade docente são mais nefastas.

Encontram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) na questão 2 (Q2), estando os professores entre os 30 e os 40 anos mais realizados com a profissão nestes últimos cinco anos do que os professores com mais de 40 anos. Com $p < 0.05$, está a Q4, ou seja, os professores mais novos consideram, neste estudo, que a sua autoeficácia está melhor nestes últimos 5 anos, ao contrário dos docentes mais velhos. É esta perceção de que a situação profissional não evoluiu tão negativamente, continua presente nos professores mais novos, como está expresso na diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$) nas respostas às questões Q6, Q8, Q10, Q11, Q12, Q16, Q18, Q22, Q23 e Q28. Deste modo, os professores mais novos consideram que o controlo sobre os professores não aumentou muito nos últimos cinco anos, assim como o volume de trabalho dos docentes, segundo os professores mais novos, não aumentou tanto quanto o consideram os mais velhos; o número de horas de trabalho individual, na perceção dos mais novos, não aumentou tanto como expressaram os professores mais velhos; o número de horas letivas, segundo a perceção dos docentes mais velhos aumentou mais do que consideram os mais novos; os professores da faixa etária 41-65 anos consideram que o desgaste físico e psicológico aumentou mais nestes últimos cinco anos do que os que se encontra entre os 30 e os 40 anos; com a possibilidade de ingresso na “requalificação”, mais uma vez, são os professores mais velhos a terem uma desmotivação maior para o ensino do que os mais novos; relativamente à autonomia do professor, são novamente os docentes mais novos a considerar que ela foi menos diminuída pelas políticas

educativas levadas a cabo; no que concerne ao modelo atual de gestão das escolas, os professores mais novos consideram que a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão, diminuiu menos do que consideram os seus colegas com mais de 40 anos; com avaliação mais negativa sobre a evolução do desenvolvimento profissional com o atual modelo de avaliação do desempenho docente, estão mais uma vez, os professores com mais de 40 anos; o papel positivo das ações de formação na formação dos professores é percecionado de uma forma mais positiva pelos docentes com 40 ou menos anos.

Ainda com base na análise dos resultados apresentados no quadro 55, verifica-se que tanto os professores com 40 anos ou menos como os que têm mais de 40 anos, estão menos motivados, menos empenhados e, de um modo geral, percecionam a evolução da sua profissão, a sua carreira e do ensino de uma forma negativa.

No sentido de analisar se as perceções dos professores divergem consoante o género, apresentam-se no quadro 56 os resultados obtidos no questionário, considerando esta variável.

Quadro 56 - Teste U de Mann-Whitney - variável de agrupamento género por item, total e por domínio

	Género	n	Mean rank	Sum of ranks	Mann-Whitney			
					M-W U	Wilcoxon W	Z	SIG. 2-tailed
Q9	Masculino	41	112,80	4625,00	2058,00	12211,0	-3,242	0,001
	Feminino	142	85,99	12211,0				
	Total	183						
Q17	Masculino	41	106,48	4365,50	2317,50	12470,5	-2,131	0,033
	Feminino	142	87,82	12470,5				
	Total	183						
Q22	Masculino	41	78,55	3220,50	2359,50	3220,50	-1,968	0,049
	Feminino	142	95,88	13615,5				
	Total	183						
Pontuação total	Masculino	41	94,41	3871,00	2771,00	12782,0	-0,403	0,687
	Feminino	142	990,65	12782,0				
	Total	183						

D1	Masculino	41	94,91	3891,50	2791,50	12944,5	-0,401	0,689
	Feminino	142	91,16	12944,5				
	Total	183						
D2	Masculino	41	94,51	3875,00	2767,00	12778,0	-0,416	0,677
	Feminino	142	990,62	12778,0				
	Total	183						

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; *n* corresponde à frequência absoluta.

Verifica-se que há diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre professores e professoras nas questões 9 e 17 (Q9 e Q17). Na Q9, os professores têm uma percepção mais positiva em relação à evolução da prestação pública de contas e a crítica aos professores, enquanto que, sobre este aspeto, são as professoras que têm a percepção mais negativa. O mesmo acontece no que diz respeito às condições (externas) para o exercício da profissão.

Neste estudo, a diferença de opinião entre os géneros não se faz notar no que diz respeito ao domínio das condições atuais do exercício da profissão, bem como não se notam no domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional.

Uma vez que a vida profissional do professor é entendida como um ciclo, sucedendo-se fases que caracterizam o pensamento dos professores e, por isso, a sua prática docente em cada momento da sua carreira, o tempo de serviço que o professor tem poderá ter alguma influência nos resultados. Assim, apresentam-se no quadro 57 os resultados obtidos.

Quadro 57 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento tempo de serviço por item, total e por domínio

	Tempo de serviço	<i>n</i>	Mean rank	Kruskal-Wallis		
				Qui2	df	SIG. Assintótica
Q6	1-5	6	104,92	9,890	4	0.042
	6-12	22	111,14			
	13-20	49	101,59			
	21-30	76	83,64			

	31-40	29	80,17			
	Total	182				
Q8	1-5	6	89,83	9,929	4	0,042
	6-12	22	113,84			
	13-20	50	97,90			
	21-30	76	86,97			
	31-40	29	78,90			
	Total	183				
Q12	1-5	6	135,25	15,574	4	0,004
	6-12	22	114,43			
	13-20	50	90,65			
	21-30	76	89,25			
	31-40	29	75,57			
	Total	183				
Q14	1-5	6	65,92	10,269	4	0,036
	6-12	22	77,43			
	13-20	50	102,44			
	21-30	76	97,14			
	31-40	29	76,97			
	Total	183				
Pontuação total	1-5	6	99,58	3,880	4	0,422
	6-12	22	109,30			
	13-20	49	93,90			
	21-30	76	86,95			
	31-40	29	84,19			
	Total	182				
D1	1-5	6	90,17	4,750	4	0,314
	6-12	22	108,48			

	13-20	50	98,84			
	21-30	76	86,57			
	31-40	29	82,33			
	Total	183				
D2	1-5	6	105,17	3,682	4	0,451
	6-12	22	109,39			
	13-20	49	91,07			
	21-30	76	87,67			
	31-40	29	85,86			
	Total	182				

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; n corresponde à frequência absoluta.

Globalmente não foi encontrada diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$); os resultados sugerem que não há diferença na posição assumida perante as condições atuais do exercício da profissão, assim como perante a influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional. Há, no entanto, uma tendência para que os grupos de professores com menos tempo de serviço terem uma posição mais favorável.

Nas questões 6, 8, 12 e 14 (Q6, Q8, Q12 e Q14), as diferenças encontradas são estatisticamente significativas. Deste modo, verifica-se que os professores com 6 a 12 anos de serviço, são os que menos consideram que houve um aumento do controlo sobre a ação dos professores, seguem-se-lhes os docentes com menos de 5 anos de serviço. Situação semelhante é a que ocorre com a evolução do volume de trabalho dos professores, sendo, mais uma vez o grupo dos 6 a 12 anos de serviço a considerar que não tem aumentado tanto quanto o consideram os que estão há mais tempo na carreira; neste caso concreto, aparece logo a seguir o grupo com 13 a 20 anos de serviço, o que parece paradoxal. Os professores com menos de 6 anos de serviço parecem não seguir a tendência dos que estão no intervalo seguinte, tendo os menos experientes, uma perceção mais positiva sobre a evolução do volume de trabalho.

À medida que aumenta o tempo de serviço dos professores inquiridos neste estudo, aumenta a opinião de que o desgaste físico e psicológico no exercício da profissão aumentou. É

estatisticamente significativa a diferença de opinião entre os menos experientes e os mais experientes, estando estes últimos mais sensíveis a esta questão.

A precariedade na profissão é sentida com maior intensidade pelos professores com menos tempo de serviço. É interessante verificar que os professores que têm uma opinião mais positiva (ou menos negativa) sobre este aspeto são os que têm entre 13 e 20 anos de serviço.

Uma das possibilidades avançadas diz respeito ao facto de a perceção da profissionalidade docente entre os professores dos diferentes setores de ensino poder ser diferente. Os resultados desta análise estão plasmados no quadro 58.

Quadro 58 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento setor de ensino por item, total e por domínio

	Nível de ensino	n	Mean rank	Kruskal-Wallis		
				Qui2	df	SIG. Assintótica
Q5	Pré-escolar	14	109,36	12,455	4	0,014
	1.º CEB	19	111,87			
	2.º CEB	21	106,79			
	3.º CEB e Sec	120	86,59			
	Ed. Especial	9	60,72			
	Total	183				
Q11	Pré-escolar	14	141,18	16,668	4	0,002
	1.º CEB	19	91,92			
	2.º CEB	21	90,19			
	3.º CEB e Sec	120	86,27			
	Ed. Especial	9	96,33			
	Total	183				
Q12	Pré-escolar	14	121,39	12,930	4	0,012
	1.º CEB	19	110,45			
	2.º CEB	21	79,29			
	3.º CEB e Sec	120	87,17			
	Ed. Especial	9	101,44			
	Total	183				

	Total	183				
Q34	Pré-escolar	14	54,86	10,209	4	0,037
	1.º CEB	19	89,95			
	2.º CEB	21	101,81			
	3.º CEB e Sec	120	94,58			
	Ed. Especial	9	96,78			
	Total	183				
Pontuação total	Pré-escolar	14	87,07	0,227	4	0,994
	1.º CEB	19	92,92			
	2.º CEB	21	88,19			
	3.º CEB e Sec	120	92,34			
	Ed. Especial	9	91,94			
	Total	183				
D1	Pré-escolar	14	90,32	0,336	4	0,987
	1.º CEB	19	97,87			
	2.º CEB	21	91,69			
	3.º CEB e Sec	120	91,70			
	Ed. Especial	9	86,89			
	Total	183				
D2	Pré-escolar	14	85,32	0,986	4	0,912
	1.º CEB	19	89,18			
	2.º CEB	21	83,43			
	3.º CEB e Sec	120	93,96			
	Ed. Especial	9	92,28			
	Total	183				

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; *n* corresponde à frequência absoluta.

Globalmente não foi encontrada diferença estatisticamente significativa ($p < 0.05$); os resultados sugerem que não há diferença na posição assumida perante as condições atuais do exercício da profissão, assim como perante a influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) nas questões 5, 11, 12 e 34 (Q5, Q11, Q12 e Q34). Relativamente à questão 5, são os professores do 1.º CEB que têm uma opinião mais favorável em relação à burocracia no ensino, isto é, estes docentes de todos, são os que consideram que a burocracia aumentou menos; já os professores da educação especial são os que têm a opinião mais negativa sobre este aspecto. A educação especial está assente num conjunto intrincado e volumoso de documentação que tem que ser produzida, para cada aluno que usufrua de medidas educativas especiais, o que fará com que os professores da educação especial sintam, de uma forma mais próxima, o aumento da burocracia no ensino.

Em relação ao número de horas letivas no horário, Q11, o sector de ensino que considera que o horário não teve um grande acréscimo do número de horas letivas é o pré-escolar. Os docentes do pré-escolar têm uma carga letiva que não tem sido alterada, mas têm um calendário escolar mais longo que os outros docentes. Daí que não sintam, com particular acutilância, o aumento de horas letivas no horário, como é o caso dos professores do 3.º CEB e ensino secundário. Aliás, neste estudo, foram estes últimos que manifestaram a opinião mais desfavorável em relação a este item.

Relativamente ao desgaste físico e psicológico no exercício da profissão (Q12), há diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$), sendo os educadores de infância (pré-escolar) a terem uma opinião mais favorável neste assunto e os professores do 3.º CEB e ensino secundário a considerarem que este desgaste aumentou. Esta questão liga-se à anterior e prende-se com o facto do horário ter aumentado para os professores, particularmente para os do 3.º CEB e ensino secundário.

Nas hipóteses avançadas, alvitava-se a possibilidade de a perceção da profissionalidade docente ser diferente entre os professores, dos 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, das diversas áreas disciplinares. Os resultados estão evidenciados no quadro 59.

Neste estudo e no tratamento dos dados, optou-se por fazer três grandes grupos de áreas disciplinares, de acordo também com a organização dos docentes em departamentos nas escolas e agrupamentos. Assim, dividiu-se os professores em três grandes grupos ou agrupamentos: agrupamento de ciências e matemática que inclui os docentes de matemática do 2.º CEB, 3.º CEB e ensino secundário, de ciências da natureza de 2.º CEB, de ciências

naturais do 3.º CEB, de biologia e geologia do ensino secundário, de ciências físico-químicas do 3.º CEB e de física e química do ensino secundário; agrupamento de letras e humanidades que inclui os professores de português e história e geografia de Portugal do 2.º CEB, português do 3.º CEB e do ensino secundário, línguas estrangeiras do 2.º e 3.º CEB e ensino secundário, história do 3.º CEB e ensino secundário, geografia do 3.º CEB e ensino secundário, economia do ensino secundário e filosofia do ensino secundário; agrupamento de expressões que inclui os professores de educação física do 2.º, 3.º CEB e ensino secundário, educação musical do 2.º CEB, educação visual do 2.º e 3.º CEB, artes visuais do ensino secundário, educação tecnológica do 2.º e 3.º CEB e educação especial.

Quadro 59 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento área disciplinar por item, total e por domínio

	Área disciplinar	n	Mean rank	Kruskal-Wallis		
				Qui2	df	SIG. Assintótica
Q5	Ciências/matemática	37	76,99	15,441	2	0,000
	Letras e humanidades	73	58,34			
	Expressões	27	86,89			
	Total	137				
Q6	Ciências/matemática	37	74,45	11,376	2	0,003
	Letras e humanidades	73	60,02			
	Expressões	27	85,81			
	Total	137				
Q7	Ciências/matemática	37	74,82	5,987	2	0,050
	Letras e humanidades	73	62,08			
	Expressões	27	79,72			
	Total	137				
Q8	Ciências/matemática	37	79,53	13,274	2	0,001
	Letras e humanidades	73	59,56			
	Expressões	27	80,09			
	Total	137				
Q18	Ciências/matemática	37	80,96	5,996	2	0,050

	Letras e humanidades	73	62,88			
	Expressões	27	69,17			
	Total	137				
Pontuação	Ciências/matemática	37	78,51	3,074	2	0,215
total	Letras e humanidades	73	64,51			
	Expressões	27	68,09			
	Total	137				
D1	Ciências/matemática	37	78,31	4,286	2	0,117
	Letras e humanidades	73	62,62			
	Expressões	27	73,50			
	Total	137				
D2	Ciências/matemática	37	77,57	2,383	2	0,304
	Letras e humanidades	73	66,14			
	Expressões	27	64,98			
	Total	137				

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; *n* corresponde à frequência absoluta.

Na perspectiva global, não existem diferenças estatisticamente significativas, no entanto, há algumas questões em que estas diferenças assumem valor estatístico significativo ($p < 0.05$). É o que acontece nas questões 5, 6 e 8 (Q5, Q6 e Q8). A posição assumida pelos professores de “expressões” é mais positiva relativamente ao aumento da burocracia no ensino (Q5) do que em relação aos de “letras e humanidades”, isto é, os professores deste último agrupamento têm uma perceção mais negativa em relação ao aumento da burocracia no ensino. Relativamente ao controlo sobre a ação dos professores (Q6), mais uma vez são os professores de “expressões” que reagem menos negativamente ao aumento, estando também neste caso, os professores de “letras e humanidades” com a opinião mais desfavorável, de todos os outros, relativamente a este aspeto. O mesmo acontece no que concerne à perceção do aumento do volume de trabalho dos professores.

Além da formação inicial e respetiva área de docência, poderia haver diferenças na perceção das atuais condições do exercício da profissão assim como da influência/consequências das

políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional, devido à área geográfica da escola onde lecionam os professores. Os resultados estão vertidos no quadro 60.

Quadro 60 - Teste Mann-Whitney - variável de agrupamento área geográfica do estabelecimento de ensino por item, total e por domínio

	Área geográfica	n	Mean rank	Sum of ranks	Mann-Whitney			
					M-W U	Wilcoxon W	Z	SIG. 2-tailed
Q15	U	115	95,80	11016,5	3243,50	5454,50	-2,006	0,045
	R	66	82,64	5454,50				
	Total	181						
Q20	U	115	97,73	11239,0	3021,00	5232,00	-2,475	0,013
	R	66	79,27	5232,00				
	Total	181						
Q30	U	115	98,56	11334,5	2925,50	5136,50	-2,739	0,006
	R	66	77,83	5136,50				
	Total	181						
Q32	U	115	98,12	11284,0	2976,00	5187,00	-2,674	0,007
	R	66	78,59	5187,00				
	Total	181						
Q34	U	115	96,33	11077,5	3182,50	5393,50	-2,041	0,041
	R	66	81,72	5393,50				
	Total	181						
Q35	U	114	97,13	11073,0	3006,00	5217,00	-2,531	0,011
	R	66	79,05	5217,00				
	Total	180						
Pontuação total	U	114	94,68	10793,0	3286,00	5497,00	-1,413	0,158
	R	66	83,29	5497,00				
	Total	180						

D1	U	115	94,32	10846,5	3413,50	5624,50	-1,126	0,260
	R	66	85,22	5624,50				
	Total	181						
D2	U	114	95,08	10839,0	3240,00	5451,00	-1,551	0,121
	R	66	82,59	5451,00				
	Total	180						

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; U corresponde à área geográfica urbana; R corresponde à área geográfica rural; *n* corresponde à frequência absoluta.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) nas questões 15, 20, 30, 32, 34 e 35 (Q15, Q20, Q30, Q32, Q34 e Q35). Em todas estas questões, os professores que lecionam em escolas de áreas geográficas urbanas têm percepções menos negativas do que os professores que lecionam em áreas rurais. Assim, os professores que trabalham em escolas de regiões rurais têm uma percepção mais negativa em relação à instabilidade na profissão, ou seja, consideram a profissão mais instável do que os professores de escolas em áreas urbanas.

Os professores das áreas rurais são os que acham que mais diminuiu a capacidade de decisão deles ao nível da sala de aula, com o estabelecimento das metas curriculares; esta questão poderá prender-se com o facto de que as metas curriculares imprimiram rigidez ao sistema de ensino e os professores de áreas rurais são confrontados com realidades mais longínquas das padronizadas pelas metas e, desta forma, têm que desenvolver uma metodologia de trabalho que os impede de atender a todas as situações que são necessárias cuidar nestes contextos.

Desta mesma situação decorre o que se observou relativamente às opiniões dos professores das escolas de áreas geográficas rurais, quando são os que têm opinião mais negativa em relação à concretização da escola inclusiva (Q30). Consentânea com esta linha de pensamento, está também o facto de os professores das áreas rurais serem os que mais põem em causa a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, com estas políticas educativas (Q32). Decorrendo daqui também o facto de que, os professores das áreas rurais serem os que mais pessimistas estão em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem a democratização da sociedade, com estas políticas educativas (Q34). Relativamente à importância que o MEC dá ao ECD e ao exercício da profissão docente (Q35), são os professores das áreas rurais a terem uma opinião mais negativa.

Se há diferenças estatisticamente significativas na opinião dos professores de acordo com a área geográfica da escola onde lecionam, será de prever que haja dissonâncias na perceção dos docentes consoante a região do país em que se encontram. Os resultados dessa análise estão inscritos no quadro 61.

Quadro 61 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento concelho e distrito por item, total e por domínio

	Concelho/Distrito	n	Mean rank	Kruskal-Wallis		
				Qui2	df	SIG. Assintótica
Pontuação total	Norte litoral	34	88,31	7,317	7	0,397
	Norte interior	2	78,25			
	Centro litoral	16	95,38			
	Centro interior	92	89,81			
	Lisboa (área metrop.)	6	57,17			
	Sul litoral	24	110,88			
	Sul interior	6	78,42			
	Regiões autónomas	1	49,00			
	Total	181				
D1	Norte litoral	34	91,37	5,350	7	0,617
	Norte interior	2	94,50			
	Centro litoral	16	92,63			
	Centro interior	92	90,54			
	Lisboa (área metrop.)	6	57,75			
	Sul litoral	25	106,92			
	Sul interior	6	76,00			
	Regiões autónomas	1	70,00			
	Total	182				
D2	Norte litoral	34	88,31	6,098	7	0,528
	Norte interior	2	70,75			
	Centro litoral	16	96,03			

Centro interior	92	90,71
Lisboa (área metrop.)	6	61,33
Sul litoral	24	106,75
Sul interior	6	80,25
Regiões autónomas	1	33,50
Total	181	

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; *n* corresponde à frequência absoluta.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) entre os professores das diferentes regiões do país. Esta situação poderá dever-se ao facto de que a lógica de colocação dos professores é nacional e isso, poderá revelar-se numa maior homogeneidade da classe docente, relativamente às suas opiniões/percepções.

A situação profissional poderá introduzir algumas diferenças no modo como os professores veem a sua profissão, e muito concretamente, o que pensam da evolução das condições atuais do exercício da profissão, bem como da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional. Os resultados dessa análise estão plasmados no quadro 62.

Quadro 62 - Teste Kruskal-Wallis - variável de agrupamento situação profissional por item, total e por domínio

		Kruskal-Wallis				
	Situação profissional	<i>n</i>	Mean rank	Qui2	df	SIG. Assintótica
Q4	QE/QA	126	85,17	10,341	3	0,016
	QZP	20	95,13			
	Contratado	33	114,73			
	Desempregado	4	104,13			
	Total	183				
Q12	QE/QA	126	87,21	7,896	3	0,048
	QZP	20	88,55			
	Contratado	33	111,12			

	Desempregado	4	102,25			
	Total	183				
Q18	QE/QA	126	88,79	8,119	3	0,044
	QZP	20	80,30			
	Contratado	33	113,06			
	Desempregado	4	78,00			
	Total	183				
Q22	QE/QA	126	86,36	7,819	3	0,050
	QZP	20	92,10			
	Contratado	33	113,53			
	Desempregado	4	91,50			
	Total	183				
Q23	QE/QA	126	90,15	11,617	3	0,009
	QZP	20	66,53			
	Contratado	33	111,15			
	Desempregado	4	119,63			
	Total	183				
Pontuação total	QE/QA	126	88,55	6,665	3	0,083
	QZP	20	82,35			
	Contratado	33	111,36			
	Desempregado	4	65,50			
	Total	183				
D1	QE/QA	126	88,71	9,248	3	0,026
	QZP	20	84,80			
	Contratado	33	114,11			
	Desempregado	4	49,13			
	Total	183				
D2	QE/QA	126	88,92	4,649	3	0,199

QZP	20	81,58
Contratado	33	108,58
Desempregado	4	80,75
Total	183	

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; n corresponde à frequência absoluta.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) no domínio das condições atuais do exercício da profissão, com os professores desempregados a assumirem a opinião mais negativa, o que se justifica pela sua situação laboral, logo seguidos pelos professores que se encontra em lugar de quadro de zona pedagógica. Com uma perceção mais positiva nesta dimensão, estão os professores contratados.

As diferenças estatisticamente significativas dizem respeito apenas à dimensão da evolução das condições atuais do exercício da profissão. Quando à outra dimensão, isto é, à influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional, não há diferenças estatisticamente significativas (exceto no que diz respeito à Q12 e que se prende com o desgaste físico e psicológico no exercício da profissão). Embora, de um modo geral, todos considerem que a evolução é negativa.

Encontram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$), nas questões 4, 12, 18 e 23 (Q4, Q12, Q18 e Q23). Verifica-se que os professores contratados manifestam uma opinião mais positiva em relação à evolução da autoeficácia dos professores (Q4), ao desgaste físico e psicológico no exercício da profissão (Q12), à autonomia do professor (Q18) e à evolução do desenvolvimento profissional do professor resultado da avaliação do desempenho docente (modelo atual) (Q23). Os docentes de quadro de escola ou de agrupamento apresentam, quanto a estes itens, as opiniões menos favoráveis, seguidos dos docentes de quadro de zona pedagógica ou seguidos pelos professores contratados. Na questão da autonomia (Q18), são os professores do quadro de zona pedagógica que têm opinião mais negativa.

A circunstância de um professor ter pertencido ou pertencer a um órgão de gestão da escola, poderá dar-lhe uma outra perspetiva da realidade. Foi o que se tentou aferir. Os resultados estão expressos no quadro 63.

Quadro 63 - Teste Mann-Whitney - variável de agrupamento pertença ou não a um órgão de gestão escolar total e por domínio

	Pertença a um órgão de gestão	n	Mean rank	Sum of ranks	Mann-Whitney			
					M-W U	Wilcoxon W	Z	Sig. 2-tailed
Q4	Não	158	94,82	14982,0	1529,00	1854,00	-2,005	0,045
	Sim	25	74,16	1854,00				
	Total	183						
Pontuação total	Não	157	91,65	14388,5	1939,50	2264,50	-0,094	0,925
	Sim	25	90,58	2264,50				
	Total	182						
D1	Não	158	91,66	14481,5	1920,50	14481,5	-0,222	0,824
	Sim	25	94,18	2354,50				
	Total	183						
D2	Não	157	91,96	14437,5	1890,50	2215,50	-0,295	0,768
	Sim	25	88,62	2215,50				
	Total	182						

Nota: D1 corresponde ao domínio das condições atuais do exercício da profissão; D2 corresponde ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e desenvolvimento profissional; n corresponde à frequência absoluta.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$), à exceção da questão 4 (Q4). Assim, os professores que pertencem ou já pertenceram a um órgão de gestão na escola, têm uma opinião mais negativa em relação à evolução da autoeficácia dos professores.

Entrevista

Serão agora apresentados os resultados obtidos nas entrevistas, tomando em consideração as categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo (anexo 3).

1) *Condições de trabalho*

1.1) *Evolução das condições de trabalho e razões que justifiquem essa evolução*

Relativamente à evolução das condições de trabalho e razões que justificam essa evolução, todos os professores entrevistados responderam que as condições de trabalho têm piorado, como é exemplificativo o expresso por S8

(...) ao longo dos últimos 6 anos, as condições de trabalho, relativamente ao percurso que tenho como professor, pioraram, degradaram-se (...) e acho que estes últimos 6 anos foi, provavelmente, a parte pior de todo o meu percurso de trabalho (p.1).

Já quanto às causas, os professores referem, quase todos, o aumento da carga horária e da burocracia, mas também o número de alunos por turma, o desinteresse destes pela aprendizagem, a métrica, como refere, por exemplo, S6

(...) o aumento da carga horária (...) carga horária letiva e não letiva. Depois, muito mais burocracia, muita mais papelada para preencher, relatórios para aqui, relatórios para ali... Depois, para além disso, as condições também em sala de aula (...) cada vez temos mais alunos em sala de aula, com menos vontade de aprender (...) estamos numa situação em que o que interessa são os números (...) não interessa se os alunos sabem ou não sabem, ou se eles estão a adquirir competências (é assim que eu penso) mas sim, se, numericamente, têm classificações de um determinado nível ou não (p.1).

Foi também referido que uma das causas da degradação das condições de trabalho dos professores estava associada ao desinvestimento na educação, como é referido pelo S3 "(...) é a falta de verbas que as escolas têm, ... é a falta de investimento" (p.1), e também pelo S5 quando refere que "(...) eu acho que se deve à tentativa de economizar" (p.1), justificando este desinvestimento com o facto de o governo (ou governos) não assumirem a educação como um investimento, como é referido pelo S4 "(...) o grande problema é o governo considerar o ensino como um bem não essencial" (p.2) e, tal como o S1 refere, a desvalorização do papel do professor contribui também para esta degradação

(...), os docentes foram muito desvalorizados, a classe docente era sempre muito mal vista... e então trataram de tirar cada vez mais os direitos que tinham, que tínhamos, sobrecarregaram-nos nas horas de trabalho (p.2).

Associada a esta economia de recursos, foi também apontada como causa da evolução negativa das condições de trabalho o facto de não haver renovação dos quadros e o aumento da instabilidade e precariedade, como é referido pelo S4 "(...) mais precárias, há mais instabilidade, como o governo (...) não deixa aposentar, não há lugar para os mais novos. E

isso reflete-se” (p.1). S7 e S8 justificam a degradação das condições de trabalho com a implementação de certas políticas que não são devidamente avaliadas. A este propósito, S8 refere que “degradaram-se, penso eu, tendo a ver com políticas educativas, a parte que toca ao professor, ao trabalho a executar pelo professor degradou-se em todos os âmbitos” (p.1) além de afirmar também que

(...) uma causa para que o trabalho seja, que possamos considerar pior, é o aumento da carga horária, a mudança que foi o passar a ter que cumprir na própria escola as horas de trabalho, ou seja, a componente não letiva ser feita na escola; não é que esteja aqui a esquivar ao trabalho que tem que ser feito, estou a dizer é que o obrigar a passar mais horas dentro da própria escola sem as melhores condições de espaços e condições de trabalho, vão fazer com que o trabalho de professor passe a ser pior dentro do espaço escolar (p.2).

Todos os entrevistados deixam perceber que esta degradação das condições de trabalho condiciona o seu trabalho e a perceção que têm sobre o exercício da profissão, tal como refere S8

(...) o gosto pela profissão que nos leva a ir para professores é ensinar e é aquilo que menos se faz dentro do espaço escola porque o tempo que se gasta em burocracia é aquele que nós devíamos estar a dedicar para preparar as nossas aulas e a trabalhar com os nossos alunos (p.2).

1.2) Controlo sobre os professores: consequências

Sobre as consequências do aumento do controlo sobre os professores, alguns entrevistados consideram que elas se fazem sentir no trabalho. Com o aumento do trabalho burocrático efetiva-se o aumento do controlo sendo este (aumento do trabalho burocrático) a consequência mais direta. Como exemplo desta posição, S5 diz que

(...) eu acho que aumentou o controlo. Mas aumentou, no meu ponto de vista, no sentido errado. Ou seja, aumentou o controlo do trabalho que não tem a ver *in loco*, na sala de aula, mas aumentou o controlo do trabalho do diretor de turma, que tem papéis (...) que tem que ter atualizados, que tem que ter assinados e essa documentação é realmente controlada, aumentou o controlo de aspetos mais burocráticos (...) em relação às aulas, não está lá ninguém para ver essa qualidade(...) depende do nosso querer dar boas aulas ou não (p.3).

E este aumento do trabalho que os professores são obrigados a realizar, tem consequências ao nível da própria prática, como refere S2

(...) em termos psicológicos afeta imenso. Nós temos uma exigência muito grande de... um cuidado muito grande em fazer as coisas, ... pouco práticas, mas que depois na realidade (...) transforma-se numa preocupação excessiva com o preenchimento de papéis ou de outras situações, em tratamento de outras situações que, depois na prática se reflete na menor preparação e na menor qualidade, possível menor qualidade, das aulas, da parte prática (p.2),

ou S3 que diz

(...) estão sempre a exigir-nos coisas novas e, muitas das vezes, coisas que, se calhar, não são da competência do professor, são mais da competência, se calhar, de secretaria... e como há redução, tentativa de redução de custos, então há redução de pessoal e acaba por recair quase tudo em cima do professor (p.3).

No entanto há professores que não sentem que este aumento do controlo afete a sua prática, por exemplo, S1 diz que

(...) modificar a minha ação, não modificou. Confesso que continuo a tentar desempenhar o meu papel da melhor forma possível. Agora que sinto, que chego ao final do período muito mais estoirada e muita mais cansada do que até aqui, sinto! (p.3),

ou S4 que refere que "(...) nunca me criou qualquer tipo de problema (...) não senti isso" (p.2), também S7 sustenta que

(...) são 19 anos... eu já não me deixo, vamos lá ver, influenciar de maneira assim muito fácil. Eu tenho as minhas ideias e até que me provem o contrário, eu implemento-as (...) mas 19 anos não são 19 dias e continuo a pensar que estou a agir em função dos alunos e da escola e enquanto assim for e puder, irei continuar (...) sim (resisto ao controlo) (...) porque não me parece que seja com a força que... e se eu não vir que têm razão, eu não desisto de fazer aquilo que está a ser bem feito (p.2).

1.3) Número de horas de trabalho individual: justificação do aumento

São apresentadas várias justificações do aumento do número de horas de trabalho individual, mas o aumento da carga burocrática no trabalho docente é dominante e transversal, tal como refere, por exemplo, S2

(...) devido ao excessivo número de documentos que temos que preencher, que temos de analisar, que temos de demonstrar e comprovar sobre a nossa atividade (p.2).

No entanto, questões financeiras também são apontadas para justificar este aumento. Paradigmática desta ideia, é a afirmação de S4 “(...) é a questão financeira. Há menos pessoas a lecionar, há mais trabalho que tem que ser dividido pelos que estão a trabalhar. É mais uma questão financeira única e exclusivamente” (p.2) e também de S5 que diz

(...) eu acho que se deve à tentativa de economizar, de encher os nossos horários, ao máximo possível, e todo o trabalho que não é letivo acaba por ser desconsiderado e, ... vão-nos dando cada vez menos tempo para esse trabalho não letivo, que nos exige muitas horas, as direções de turma, orientações de estágio, o trabalho de grupo, todo o tipo de reuniões, o trabalho de preparação das aulas (...) (p.1).

O entrevistado, S6, refere que mais do que o aumento, trata-se de uma mudança de tipologia do trabalho individual

(...) eu sempre me lembro de ter muito trabalho. Sobretudo quando, na área em que estou em que as coisas estão sempre a mudar, eu tenho que estar sempre a atualizar-me e não consigo ter várias turmas do mesmo nível, portanto tenho sempre muitas aulas para preparar. Mas cada vez temos menos tempo para determinadas coisas. Para preparar aulas tem sido muito mais difícil porque o nosso tempo está ocupado com outras coisas que não tínhamos até então. Mais papelada para preencher, muitas reuniões, muito serviço de escola (p.5).

Posição semelhante tem S7 quando refere que

(...) houve um aumento de mais horas, mas essas horas nem sempre foram ao serviço dos alunos, não é? Se assim fosse, quantas mais melhor (...) não tem sido em função dos alunos que essas horas têm sido criadas, são para burocracia (...) (p.3).

1.4) Volume de trabalho: justificação do aumento

Como justificação para o aumento do volume de trabalho dos professores, mais uma vez, a burocracia aparece no lugar cimeiro, como refere, a título de exemplo, S3, “(...) haver sempre mais trabalho burocrático nas escolas” (p.2). O aumento do volume de trabalho é atribuído também a vários outros fatores, como refere S7

(...) eu, por vezes, quando recebo o horário, não sei o que é letivo e o que deixa de ser letivo (...) estás a trabalhar mais, mas muitas vezes, de forma errada porque o que era letivo deixou de ser letivo só porque alguém pensou que poderia ser não letivo (p.3).

S3 refere também que “(...) o facto de o trabalho ser mais, de os alunos cada vez estarem menos interessados” (p.3). Concorre também para a justificação o aumento do número de alunos por turma, como refere S5,

Nós vamos andando, vamos fazendo o melhor que podemos mas, os alunos, efetivamente, são quem mais perde com isso, pois podiam ter aulas de mais qualidade, podiam ter um ambiente de aula mais rico, (...) as turmas, em vez de 30, quando têm 25 alunos, já se nota muito a diferença, o trabalho já é muito melhor, o ambiente de aula é muito mais personalizado, a relação entre os próprios alunos...entre eles próprios é melhor porque é um grupo mais pequeno, expõem-se mais facilmente, colaboram mais, organizam-se em sala de aula de uma forma mais autónoma e, claro, a nossa qualidade enquanto professores, por muito bons profissionais que nós tentemos ser, com o volume de trabalho como hoje em dia temos, torna-se muito difícil fazer tudo direitinho (p.2).

Para o aumento do volume de trabalho concorre também o facto de, como refere S8,

(...) pede-se muito às escolas e pede-se muito aos professores. Pede-se às escolas e as escolas têm que dar cumprimento aquilo que vem, às diretrizes do ministério e os professores têm que dar o seu melhor, que é isso que está em causa. Sabemos perfeitamente que são os professores que têm que executar essas tarefas porque ninguém as vem fazer (p.6).

Naturalmente que este aumento do volume de trabalho dos professores se poderá traduzir num aumento do desgaste físico e psicológico dos professores.

1.5) Desgaste físico e psicológico no exercício da profissão: causas

Uma das causas apontadas pelos professores é o aumento do trabalho, como refere, por exemplo, S2

(...) nos últimos anos tem havido uma pressão enorme sobre os professores, eu sinto isso na pele, (...) muita mais exigência, muitos mais documentos para entregar, muito mais preocupações (...) e isso depois reflete-se na nossa prática porque andamos mais ansiosos, com menos tempo para nós, menos

tempo para a vida social e isso provoca-me muita insatisfação e muito, muito *stress*, muito cansaço psicológico que (...) se reflete na prática do dia a dia. (...) (este desgaste deve-se ao excesso de carga horária, de trabalho e controlo por parte das,... das entidades e das direções das escolas (...)) (p.3).

Associada à idade, foi apontada também como causa, a mudança nas condições de aposentação, como refere S8,

(...) há um desgaste físico sim. As pessoas acabam por envelhecer muito mais rápido porque o trabalho é cada vez maior. E também há um desgaste psicológico e esse é aquele que não nos vai permitir...aguentar o mesmo ritmo durante muitos anos seguidos. E quando vemos que a idade da reforma cada vez está mais distante e quando vemos que o desgaste físico e psicológico no final de cada ano é muito, temos que pensar muito bem se, exatamente, teremos condições para aguentar os anos que nos faltam para terminar a carreira. É verdade! Isto é verdade (p.5).

Outra causa elencada pelos entrevistados foi a idade dos próprios professores, S3 diz que

(...) canso-me mais cedo (...) fisicamente e psicologicamente, uma pessoa chega ao final do ano completamente cansada... se calhar aqui há uns anitos, também é verdade que era mais nova, tinha mais energia, mas agora noto que cada vez me canso mais cedo (...) (p.3).

Também aflorada como causa, é o tipo de alunos que os professores têm pela frente, tal como refere S6,

eu sinto-me cada vez mais cansada, tenho que me esforçar muito mais para dar as aulas, muitas mais horas de trabalho e até a nível psíquico porque ando mais irritadiça, mais confusa... eu acho que isto tem a ver com o excesso de trabalho que nós temos e também com os alunos que atualmente temos. Tudo lhes é permitido (...) não são mais exigentes, eles não são nada exigentes porque se eles fossem exigentes, queriam aprender (...) queria aprender e saber cada vez mais, mas contentam-se com pouco, é aquilo que eu digo, a fasquia deles é muito, muito baixa... nem todos, claro, há sempre exceções. E os pais também não ajudam muito. E a própria escola não ajuda muito (p.7).

A instabilidade profissional constitui também uma das causas de desgaste psicológico e físico, como é dito por S7,

(...) quando iniciei esta profissão, nunca pensei que ao fim de 19 anos não estar ligado a uma escola, de preferência perto da residência (...) há 4 anos a esta parte, depois de eu ter fixado os miúdos (filhos) numas determinadas escolas e ter comprado casa, aquilo que um casal costuma fazer, eu tive que

fazer mais de 200 km para ir trabalhar, todos os dias (...) e isso, emocionalmente, deita-nos um pouco abaixo (...) e isso todos os dias ao longo de 4 anos letivos, deixa-nos mais fracos quer psicologicamente, quer financeiramente, quer como família porque a esposa também passou por isso, os miúdos (filhos) também ressentem isso, (pausa) estamos mais fracos (p.4).

Há também a questão das multitarefas a que os professores estão sujeitos e que foi igualmente apontada como causa, S8 enfatiza, justamente essa questão,

É um conjunto de fatores que contribuem para este desgaste (...) e acabam por recair mais tarefas sobre as mesmas pessoas e o desgaste começa a ser maior. Chega-se a um ponto em que, eu não gosto de falar na palavra *stress* pois não entrou na minha prática, não foi com essa que eu fui habituado nem criado, mas o *stress* é algo que começa, cada vez mais, a sentir-se no final de cada ano letivo. O estar pressionado, às vezes a pressão é boa porque faz com que as coisas acabem por vir, trabalhar sob pressão trabalha-se melhor, mas depois, tem o outro revés da medalha, ou da moeda, que é depois de acabar essa pressão, as coisas tornam-se muito complicadas e a continuação de ter que se executar muitas tarefas e quando as tarefas são todas simultâneas, é muito difícil conseguir (p.5).

1.6) Precariedade: impacto

Os professores entrevistados mais novos e que não têm ainda um lugar de quadro, referem que na vida pessoal o impacto da precariedade é muito grande, mas que a nível profissional, não tem qualquer influência. Paradigmático disto é o referido por S1,

(...) a nível pessoal o impacto é enorme (...) se havia decidido ter um segundo filho, não o tenho precisamente pela, pela precariedade do meu emprego. Porque eu estou cada vez mais a trabalhar mais longe de casa, como tenho um filho pequeno quero regressar a casa para lhe dar estabilidade a ele, isso é importante... e acabo por não tomar a decisão de ter outro filho, precisamente por essa razão (p.3).

Ao mesmo tempo, S1 refere que "(...) isso não me desmotiva minimamente" (p. 4). Tal como S4 diz que "(...) assim que eu tenha o contrato, já me sinto bem, acho que não vai influenciar (o modo como exerço a profissão)" (p.3).

1.7) Instabilidade: impacto

A instabilidade no trabalho tem impacto na vida pessoal e profissional dos professores. Como S1 diz

(...) é a angústia permanente de todos os anos mudar de escola, não dar continuidade ao nosso trabalho, estamos sempre a pegar em turmas novas e isso também para nós é um bocadinho desmotivante (p.3).

No entanto, o mesmo docente (S1) refere que

(...) eu tento que isso não me afete (...) porque eu também todos os anos os alunos são novos para mim e eu tento encarar isso com ânimo leve, se não, isso vai refletir-se no meu trabalho... e eu não quero que isso se reflita no meu trabalho porque ninguém tem culpa, pelo menos os alunos não têm culpa (...) tento que isso não se reflita, mas, mas, acaba por, às vezes, a nível pessoal refletir-se muito (p.4).

Já S2 assume que

(...) na pessoal, certamente que sim. Na profissional, também (...) porque ... eu cada ano indo para uma escola diferente, que possivelmente não me diz nada, mas fazendo eu um esforço para me integrar e para fazer, tirar o melhor de mim, não é? Ao estar deslocado, psicologicamente não vou estar tão bem preparado para trabalhar ou lecionar, ou seja, isto depois reflete-se a nível profissional, o desgaste das viagens, de andar de um lado para o outro, de ter de alugar casa quando é mais longe, reflete-se em termos profissionais, na prática do dia a dia (p.4).

S3 também manifesta algum constrangimento no modo como exerce a profissão,

(...) não posso fazer grandes investimentos em termos de futuro, não posso programar (...) isto é quase sempre “o hoje para amanhã” (...) por exemplo vou programar algo para o próximo ano letivo e depois se não fico na zona? Estamos sempre com esta situação de incerteza (...) é não termos grandes perspectivas a nível de futuro...é sempre só viver o dia a dia. Não podemos planear coisas a longo prazo (p.4).

A instabilidade também tem impacto nos professores do quadro, como é referido por S7, “(...) é não termos grandes perspectivas a nível de futuro...é sempre só viver o dia a dia. Não podemos planear coisas a longo prazo” (p.4).

Ou ainda como é sentida por S8 quando diz que

(...) uma coisa que se chama incerteza. Esta incerteza tem a ver também com aquilo que está a acontecer, neste momento, no país, que é uma diminuição drástica do número de alunos (...) e a incerteza neste momento, numa escola, é quais são as perspectivas para que a escola se possa manter. E quando há uma diminuição, que vem sendo acentuada ao longo destes últimos anos, de centenas de alunos, algo está a acontecer e de forma drástica. A nossa incerteza é saber quanto tempo é que a escola se vai aguentar (...) também houve medidas que agudizaram essa situação, por exemplo, o aumento do número de alunos por turma (p.6).

2) *Profissionalidade docente*

2.1) *Autoeficácia: evolução e fatores dessa evolução*

Enquanto que os professores mais novos, isto é, os contratados, consideram que a sua autoeficácia aumentou, os do quadro, não têm tanta certeza dessa evolução positiva, duvidando mesmo se terão agora mais autoeficácia do que no passado. A exemplificar estas duas posições, S2 refere que

(...) com a experiência que ganhamos, com o trabalho que vamos desenvolvendo e com a ajuda dos colegas, também vamos ganhando novas competências, novas capacidades que nos fazem adaptar rapidamente a cada situação. Vamos adquirindo essas competências ao longo do tempo, com a experiência (p. 5).

E S5 que assume que

(...) muitas vezes é beliscada porque quando temos reuniões, por exemplo até às 8 horas da noite e, no dia seguinte, temos aulas às 8 h da manhã, se não tiver preparado no fim de semana, acontece que no dia seguinte, por muito que eu tenha força de vontade, que eu me mentalize que vou dar uma aula o melhor possível, como não tive o trabalho de preparação que me permitiu preparar, efetivamente, ao rigor, claro que a qualidade da aula vai ser danificada (p.3).

Tal como S6 que diz que

(...) eu pensando nas minhas aulas e porque é que aquilo que eu quero transmitir não, não consigo atingir os objetivos a que me proponho, tem a ver também com a sociedade de hoje em dia, não é? (...) (p.4).

S7, apesar de ser professor do quadro, considera que

(...) eu continuo a ser o melhor professor que sei ser (...) ainda sou forte, apesar da idade já ser alguma, eu continuo a ser forte e continuo a preparar as minhas aulas diariamente, continuo a fazer tudo direitinho como manda a minha ... o meu ser (...) (p.5).

E S8, problematiza referindo que

(...) não sei se lhe chamarei autoeficácia, nós temos que produzir mais, dar mais horas, trabalhar mais, às vezes não significa que sejamos mais eficientes e que se sejamos mais eficazes (...) posso não chamar autoeficácia porque nós apenas passamos a ser mais burocratas do que propriamente professores (p.6).

2.2) *Autonomia: evolução e causas*

A maior parte dos professores entrevistados, responderam que agora têm menos autonomia e apontam como causas principais as diretivas vindas das direções das escolas e do ministério que controlam mais a sua atividade, como é referido por S6,

(...) eu acho que não tenho autonomia na medida em que, nós também somos levados a fazer as coisas de uma determinada forma, não é? E somos levados a formatá-los também... até pelas direções das escolas, pelos nossos superiores (...) e a atingir determinadas metas. E, pronto, acho que não temos autonomia (p.3).

S8 também é perentório na atribuição das causas da perda de autonomia, quando menciona que

(...) sabemos exatamente que aquilo que se pede é que os coordenadores de departamento passem a controlar (...) há indicações por parte das inspeções que vêm à escola que se peçam um controlo sobre os professores, se os coordenadores têm conhecimento daquilo que os professores fazem dentro da sua sala de aula (...) temos menos autonomia (p.7).

No entanto, se a maior parte não se sente muito confortável com essa falta de autonomia e tenta resistir de alguma forma, é o caso de S6 quando assume que

(...) eu tento fugir a isso (metas) o mais que posso. Mas, às vezes, não se consegue. Porque os números estão predefinidos e nós temos que mostrar resultados (...) (p.6).

Ou S7 quando diz que

(...) Dentro da sala de aula, eu tento, tento que essa autonomia não seja beliscada, no entanto, essas medidas muitas vezes agravam-se... metas hoje, amanhã objetivos, depois competências, ficamos um pouco baralhados (...) são muitas pressões, é verdade, são muitas pressões (p.6).

Os professores do quadro, mais velhos, manifestamente assumem a sua falta de autonomia, apesar de tentarem mitigá-la na sua ação, já que consideram que desvirtua o seu desempenho profissional, como é claro nas palavras de S5,

(...) já foi maior. Muito maior (...) ser maior também implicava mais inovação. Quanto maior a autonomia, mais capacidade de inovação temos nós. Hoje em dia, a autonomia é muito condicionada quer pelo rigor no cumprimento dos programas que nos é imposto, nós não temos metas, no Espanhol, mas temos os programas para cumprir, ... metodologias que nos são propostas, especificamente, para cumprir esses programas, não é cumprir só os conteúdos, é também, a forma como os ensinamos (...) por outro lado, com turmas maiores, dentro da sala de aula, essa autonomia é comprometida, há atividades que são mais difíceis de levar a cabo, ... atividades de tipo mais livre, trabalhos de grupo (...) (p.4).

Os professores mais novos, sem vínculo estável, apesar de alguns assumirem a falta de autonomia, como é o caso de S1,

(...) agora temos que prestar muitas mais contas daquilo que nós fazemos, (...). Portanto, a nível de departamento, a nível de grupo disciplinar (...) nós temos cada vez menos autonomia nesse aspeto (metas) (...) eu este ano senti na pele isso no secundário, sim. Já sentia no 3º ciclo, mas este ano senti no secundário, sim, sim, sentimos muito (p.5).

Outros professores contratados consideram que a sua autonomia não se modificou, é o caso de S4 quando refere que "(...) em questão de metas e programas, eu acho que não, que não interfere. Uma pessoa adapta-se à realidade que tem" (p.4). Isto é, a sua autonomia consiste em conseguir fazer o que superiormente se determina que façam, tal como também S3 assume que

(...) nós temos que ser autónomos. Para conseguirmos gerir todas as situações que temos dentro da sala de aula. Por vezes, nós queremos abordar certos aspetos que, às vezes, a conversa com os alunos (...) mas como nós estamos limitados, às vezes é difícil termos tempo para abordarmos outras temáticas que, se calhar, seriam mais do interesse dos alunos (...) temos metas para cumprir. Aquele programa tem que ser cumprido nem que a gente tenha que arranjar uma forma... temos sempre que arranjar forma de cumprir o que está estabelecido pelas metas (p.5).

2.3) Realização profissional: evolução

A maioria dos professores entrevistados, dizem que, em termos de evolução, já se sentiram mais realizados, como é o caso de S2 quando responde que “(...) já senti mais” (p.5). Ou S3 que afirma “(...) já me senti mais do que agora” (p.5). S1 não hesita em afirmar que “(...) eu adoro o que faço e, e não me arrependo minimamente da profissão que eu escolhi. Sinto-me realizada, ponto” (p.5). Já S4 refere que

(...) na questão de trabalho, em si, sinto-me realizado. Na questão remuneratória, não. Nada! Eu acho que nós somos muito mal pagos. E esta questão financeira é muito má (...) há congelamento de carreiras há anos, e uma pessoa não se sente (...) reconhecido. E é mau. Acho que é muito mau. Acho que qualquer profissional de qualquer área, basta sentir-se reconhecido para elevar a sua motivação de trabalho (...) e, no ensino, isso não acontece (p.4).

Esta ambivalência em relação à realização profissional, isto é, por um lado sentem-se realizados, mas por outro não, foi assumida por quase todos os entrevistados. Por exemplo S5 afirma que

(...) não me sinto realizada porque não tenho tempo para mim e para desfrutar da minha família, a minha profissão faz de mim quase uma celibatária e, por outro lado, esse valor não é minimamente reconhecido pela sociedade. É reconhecido pelos meus alunos, no momento, é um reconhecimento momentâneo (...) e vamos fazendo o que podemos sempre com poucos recursos (p.6).

Mas logo a seguir diz que

(...) eu sinto-me, apesar de tudo, sinto-me bem a fazer aquilo que faço. Acho que é algo que me faz sentir feliz, apesar do investimento de tempo, sinto-me

bem... se eu tivesse este aperto de tempo noutra profissão, talvez não aguentasse e, nesta, aguento porque (...) gosto (p.6).

Idêntica posição assume S6, quando diz que

(...) já me realizei mais. Mas eu gosto de ensinar. Eu gosto só que nas condições em que estamos é ... revolta-me, não poder fazer determinadas coisas e não ter *feedback* dos alunos e da própria instituição e do reconhecimento do trabalho que faço” (p.7).

No entanto, esta mesma docente refere mais tarde que “(...) eu acho que vale a pena ser professora. Mas é preciso ter muito estômago. Não aconselho a ninguém que comece agora uma carreira de professor (...) (p.9).

Assim como S7, “(...) nós olhamos nos olhos uns dos outros e vemos que não andamos contentes” (p.5). Para logo a seguir afirmar que

(...) eu sinto-me bem na escola. Continuo a sentir-me bem na escola. Se compararmos com os primeiros anos de serviço, não me sinto tão realizado. Eu sentia-me como um peixe na água, tudo puxava para o mesmo lado, eramos mais novos também... equipas espetaculares, não havia aquela pressão externa de cumprir determinados objetivos, que muitas vezes quando estão a ser implementados vê-se logo que não se vão atingir, aquilo não é verdadeiro. Já me senti mais realizado, e verdade. Mas continuo a sentir-me bem na escola porque (...) eu sinto-me útil e enquanto me sentir útil (...) (p.7).

Paradigma desta posição paradoxal é a assumida por S8 quando diz que “(...) neste momento (...) gostaria de mudar de profissão” (p.7). E no momento seguinte refere que “(...) gosto daquilo que faço, caso contrário, não daria tantas horas à escola, gosto daquilo que faço. Mas já gostei mais” (p.8).

2.4) *Desmotivação: causas*

Se para os professores contratados, a principal causa apontada foi a instabilidade e a situação de ficar longe de casa, como assevera S1

(...) eu acho que de há 3 anos para cá, que foi quando eu comecei a ficar muito longe de casa que decresceu um bocadinho... sinto-me triste, não é? Porque sinto que há falta de...de professores na escola e que eu poderia

perfeitamente estar ao pé de casa a trabalhar porque há falta de professores. Mas ... pronto. Tento que isso... isso... não penso nisso (p.5).

Tal como S2

(...) principalmente por causa da instabilidade. Houve alturas em que eu não me importava de me deslocar, de estar fora, de conhecer outras escolas, outros meios, outros alunos ... e, neste momento, penso que já não estou nessa fase. E custa-me muito agora sair de casa, fazer viagens, durante a semana faço viagens todos os dias e isso é um desgaste enorme ... ou tenho de alugar casa e estou longe da minha família e isso, preocupa-me bastante (p.6).

S3 tem uma posição quase contraditória, pois por um lado diz que

(...) eu gosto de dar aulas, não me faz desinvestir. Faz-me trabalhar logo ali, a um ritmo muito mais acelerado porque tenho que, em 2 ou 3 dias, fazer o que os colegas, que são colocados atempadamente, vão fazendo com algum tempo mais (p.7),

mas por outro refere que

(...) eu começo a ver os anos a passar e eu sempre a ficar no mesmo sítio: Que é em lado nenhum. Todos os anos está a acontecer o mesmo. E isso acaba também por fazer com que nos sintamos um bocadinho mais descontentes, que é mesmo o termo apropriado, com a profissão. Não vemos grande investimento do outro lado. Nós trabalhamos e estamos sempre a ser tratados da mesma forma: somos descartáveis todos os anos. Se formos precisos vão-nos buscar, se não formos precisos somos completamente descartados (p.5).

S4 que também é contratado diz que

“(...) eu acho que ser professor é, é a melhor profissão que pode haver... nós é que preparamos o futuro de amanhã. Eu espero que seja lembrado pelos meus alunos e que lhes transmita algum valor para eles” (p.3).

No entanto, também afirma que

(...) se puder, infelizmente, vou mudar. E infelizmente porquê? Por que gosto muito daquilo que faço. Mas eu não quero ficar longe da família, longe de casa não me faz diferença, mas longe da família, faz. E então, assim não consigo, e vou mudar de área...no final do verão (p.7).

Os professores de quadro apresentam outras razões para a desmotivação. Assim, a falta de reconhecimento, as condições de trabalho tais como, excesso de trabalho, congelamento das carreiras, baixos salários, burocracia e falta de perspectivas. S5 confidencia que

(...) este ano engordei muitíssimo porque refugiei-me mesmo nos doces porque é um constrangimento muito forte (...) tiramos tempo à família, tiramos tempo a nós próprios como seres humanos e não vemos a nossa profissão dignificada na sociedade. O professor não tem, não tem valor aos olhos da sociedade, é uma pessoa que pouco faz ou quase nada e, nós, acabamos por encarar e, vejo isso nos rostos dos meus colegas, encaramos a profissão com alma ... todos nós levantamos, às vezes, muros e sem material, não é? E encaramos os nossos alunos como o mais importante e, isso, eu noto em todos os meus colegas, mas a sociedade não o vê, não (...) isto para a sociedade não é nada evidente (...) (p.6).

S5 acrescenta ainda dizendo que

(...) nem sou reconhecida, nesse aspeto nem somos reconhecidos. Temos as carreiras congeladas há imenso tempo, portanto, é como se o nosso trabalho não fosse valorizado. Nesse aspeto, não nos valorizam. E, depois, mesmo que nós tenhamos muita vontade de trabalhar no início do ano, depois surgem estes contratempos todos e estas condições todas que nos são impostas e até pelo próprio andamento do ano letivo, (...) que nos desanima (...) e no final de cada período ou no final de cada reunião temos que estar sempre a fazer a análise daquilo que já atingimos até ao momento, depois nunca corresponde aquilo que realmente se espera de nós, independentemente de termos ou não termos culpa *no cartório* (...) (p.5).

S6 diz também que

(...) eu estou num ponto que até tenho vontade de deixar o ensino. Porque não me satisfaz (...) o que me faz continuar, pronto se tivesse possibilidades de mudar de vida, mudava. Mas o que me faz continuar é conseguir atingir alguns frutos com alguns dos meus alunos e ver que eles evoluíram no final do ano, mas é tão raro isso acontecer, esses momentos são tão raros que ficamos sem muita vontade de continuar (p.6).

Elencando as causas, S6 refere

(...) o que me faz desistir é o trabalho exacerbado, é o facto de as condições de trabalho não serem as ideais, temos cada vez mais trabalho, aliás querem sempre fazer omeletas com poucos ovos (...) cada vez mais temos menos tempo distribuído para um maior número de tarefas, nós também chegamos a um ponto que já não damos mais (...) Porque eu estou sempre a tentar cumprir com aquilo a que me proponho e que me pedem, então, eu cada vez

tenho menos tempo para mim e para a família. Sinto-me triste e um bocado revoltada porque tenho que trabalhar mais, mas não é isso que me impede de fazer as coisas. Não muda a minha maneira de fazer as coisas, mas sinto-me revoltada e contrariada com o trabalho que tenho que fazer e com as horas que tenho que ocupar, mas continuo a tentar fazer o que fazia antes (p.6).

S6 sobre este assunto afirma que

(...) é uma profissão que acarreta muito trabalho, muito desgaste físico e emocional e o dinheiro que se ganha não compensa. O dinheiro não é tudo, mas ajuda e nós temos limites para tudo (p.9).

Já S7 afirma que

(...) mais trabalho, mas mal direcionado (...) não digo que deixe de andar motivado, mas são várias medidas que me deixam (...) pouco à vontade para trabalhar com os miúdos porque tem que ser assim, tem que ser assim, como eu disse já, eu não sou de me deixar levar pelo *tem que ser assim* (p.4).

S8 aponta como causas da desmotivação “(...) o aumento da burocracia, com o aumento de trabalho que não é exatamente aquele que nós gostamos de desempenhar” (p.8). E também

(...) estão a cortar a minha progressão na carreira e tantos anos de congelamento, as pessoas começam a ficar mais desmotivadas. Estamos desmotivados porque não vemos qualquer luz ao fundo do túnel que nos permita dizer assim: bem não é este ano, mas é no próximo que mudamos. Outro problema, é que cada vez nos exigem mais formação, ou nos dizem que temos que fazer formação, mas do outro lado, não há nada em troca. Nós temos que fazer, nós só temos deveres para cumprir, mas não há direitos (p.8).

E ainda, S8 refere

(...) as políticas seguidas que foram feitas sempre a cortar no trabalho, a aumentar a carga horária, a aumentar o número de alunos por turma, a baixar os ordenados, isso também tem importância, o nível de vida baixa completamente e, então começo a pensar, se esta carreira, na qual estás por que gostas, se ela é compensatória ou não (p.9).

3) *Desenvolvimento profissional*

3.1) *Evolução*

Os professores mais novos, com vínculo precário, consideram que a evolução é positiva, como é o caso de S1 quando diz que “(...) houve uma evolução positiva (...)” (p.6). S2, apesar de achar que a evolução é positiva, também refere que

(...) em termos de experiência, é muito grande porque estive em muitos sítios (...) trabalhei com todos os níveis de ensino, com todo o tipo de alunos, mas penso que poderia ter rentabilizado mais, de ser muito mais rentável, muito mais aproveitada a minha capacidade como docente se estivesse estável e junto da minha família, obviamente (p. 6).

Perceção semelhante apresenta S3 quando diz que “(...) é sempre possível melhorar. Portanto, nunca posso considerar que foi na totalidade porque podemos sempre melhorar. Mas acho que tem vindo a desenvolver (...) poderia desenvolver mais... sim, se calhar, sim” (p.6). E S4 porque diz “(...) apesar de todo, de toda a falta de financiamento, de material nas escolas, no meu trabalho, eu acho que foi positivo” (p.4).

S5 não tem uma visão positiva da evolução do seu desenvolvimento profissional, uma vez que (...) num período de tempo tão curto que é 16 anos durante o qual lecionei, vê-se uma diferença abismal, um professor era professor, tinha tempo para o ser, tinha tempo para aprofundar conhecimentos, para investigar, para preparar aulas e, hoje em dia, não. Um recurso que eu tenho tido, tem sido, para tentar ir atualizando, para tentar ir refletindo um pouco sobre as aulas tem sido a orientação de estágio que, atualmente, só retira tempo, não temos qualquer benefício, o único benefício é a nível profissional, é a nível de eu me ver a mim pelos olhos de outras pessoas e tentar analisar o que se pode melhorar (...) (p.6).

Posição semelhante tem S8 quando diz que

(...) ele (desenvolvimento profissional) cresceu, as perspetivas eram boas há uns anos atrás, não há 6, mas há 10, talvez e, depois, de um momento para o outro, as coisas mudaram completamente e inverteu-se todo o sistema (p.8).

3.2) Ações de formação: papel e evolução

À exceção de um entrevistado, todos os outros consideram que, neste momento, as ações de formação não têm papel positivo, ou mesmo qualquer papel, no desenvolvimento profissional. O sujeito S1 é a exceção porque afirma que as ações de formação “(...) têm tido um papel positivo porque eu também tenho tido sorte ... têm havido muito boa oferta formativa na minha área, coisa que até aqui há uns tempos não havia” (p.6). Refere também que nem sempre é fácil frequentar as ações de formação, mas que tem havido uma evolução positiva na sua qualidade e pertinência

(...) é sempre bom fazer ações de formação, no entanto, eu atualmente para as fazer, ou tenho que me deslocar para uma localidade onde existam ou tenho de pagar e muito, para as fazer (...) nos últimos anos já fui a algumas ações, mas tive que me deslocar e considero que foram diferentes das que tinha feito até então. Acho que já houve um progresso, uma melhoria relativamente a outras que eu já fui (p.6).

Com opinião diversa de S1 está S3 quando diz

(...) eu tento sempre inscrever-me em ações de formação que me possam dar uma mais-valia. E até ao momento, tenho conseguido frequentar esse tipo de ações de formação (...) mas está a tornar-se difícil porque como não são pagas, os formadores também não querem lecionar as formações e por isso, há menos ... é mais complicado (p.6).

S3 refere como causa destas dificuldades ao nível das ações de formação com “(...) a falta de investimento tanto nas escolas como nos centros de formação faz com que as coisas não corram bem” (p7).

S4 corrobora com a ideia de que as ações de formação não têm tido grande utilidade, ao defender que

(...) sou da opinião, que os professores deveriam parar, pelo menos dois anos, para se atualizar, tirar um mestrado, tirarem um doutoramento, terem licenças sabáticas..., mas não é de faz de conta, eram mesmo obrigados a parar e a estudar durante dois anos e, depois, voltavam à carreira. Isso devia ser o correto. Não é as “formaçõezinhas” daquelas que são só para encher papel, que não contribuem para o desenvolvimento profissional (p.5).

S7 diz mesmo que

(...) eu não tenho feito grandes ações de formação (...) o que é que eu tenho que ver na ação de formação? Algo que me ajude na sala de aula, ou seja, eu

vou-me inscrever numa ação de formação para ficar melhor amanhã. E aquilo que eu tenho visto e uma ou outra em que me tenha inscrito, é que não têm sido uma mais valia para mim (...) também há outro problema, estão-nos a obrigar a fazer ações de formação em horários que eu não consigo cumprir, fins de semana (...) eu tenho que fazer viagens durante a semana, eu tenho que preparar as aulas da semana ao fim de semana, não posso ir para ações de formação (p.7).

E S8 vai mais profundamente na abordagem que faz desta questão, dizendo que

(...) aquilo que ultimamente nos estão a obrigar a fazer ... formação, formação nas nossas áreas de docência são poucas ou nenhuma. Agora com a obrigatoriedade que nos impõem, os professores são mais resistentes a fazer formação. As formações que são propostas não têm a ver com os professores, têm a ver com as políticas educativas, mas não têm a ver com os professores. E quando se obriga a fazer formação, até porque a escola é que acha qual é que é a melhor formação para os professores, eu acho isto errado. Esse princípio está errado. Não é a escola que deve achar quais as necessidades, é o professor que deve saber que necessidades tem de formação (...) e isso não é, de forma nenhuma, salutar para o desenvolvimento profissional nem o promove. Está muito aquém daquilo que deveria ser (p.14).

S8 considera ainda que

(...) estas experiências (educativas) são muito mais enriquecedoras do que horas de formação às quais as pessoas vão porque são obrigadas, porque precisam dos créditos, apesar de, neste momento, tudo estar congelado (p.14).

4) Influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade e no desenvolvimento profissional

4.1) Modo de exercer a profissão

Todos os professores entrevistados, reconhecem que há diferenças no modo de exercer a profissão como resultado das políticas educativas implementadas. Os mais novos referem a instabilidade e a falta de tempo para fazer o que é exigido. Por exemplo S1, diz que

(...) nós agora não temos tempo para divagar um bocadinho ou para consolidar muito os conteúdos que temos que dar. Temos que os dar e cumprir e ponto final. (...) com as novas metas do ensino secundário, foi muito, muito difícil de cumprir o programa e eu tive que, em colaboração com os alunos, aproveitar as horas de apoio que tínhamos para dar aulas normais, para conseguir cumprir o programa, (...) era impossível de cumprir dentro das horas letivas que tinha (...) se calhar, se eu tivesse mais anos de serviço, se tivesse... não fazia. Os meus colegas não o fizeram, os meus colegas de quadro (...) eu acho que faço porque eu ainda penso muito... em ficar no final do ano e dizer assim: eles não vão ser meus para o próximo ano e eu quero deixar tudo certinho, direitinho, quero que quem pegue neles não possa dizer: olha, o professor do ano passado não fez as coisas bem feitas. Pronto, ... não. Eu quero sentir que eu vou embora, mas eles ficam aqui com tudo certinho, direitinho. E isso tem que me sair do corpo, não é? (p. 6).

S2 coloca a instabilidade como principal responsável pelo modo como exerce a profissão ao dizer que

(...) em termos profissionais, ao provocar-me uma instabilidade familiar, ao obrigar-me a deslocar diariamente, voltar a sair do meu meio, provoca-me logo um desgaste e uma instabilidade emocional e, em termos profissionais, reflete-se na minha atitude, na minha atitude, não! Antes, no modo de estar na escola onde estou (p.7).

Refere também (S2) que “(...) eles (alunos) são os primeiros a sentir que nós somos frios, que não somos meigos, que não somos queridos com eles” (p.8). Também S3 fala da importância da instabilidade no modo como exerce a profissão,

(...) o facto de nós estarmos muito instáveis, de chegarmos ao final do ano letivo e não sabermos o que nos vai acontecer no ano seguinte, o facto de sermos colocados, muitas vezes, tardiamente...já as turmas têm, às vezes, 15 dias de aulas ... nós chegamos à escola e não conhecemos a turma, não apanhamos as primeiras reuniões, não estamos informados das características dos alunos e temos que, de um momento para o outro, que começar a lecionar sem conhecermos realmente a turma. Isso faz com que, na generalidade, se calhar, nós, os contratados, andemos sempre um bocadinho descontentes com a profissão em si (p.7).

O número de alunos por turma também condiciona o modo como se exerce a profissão, é o que diz S4,

(...) eu não gosto de turmas muito pequenas, já tive turmas de 10 alunos no particular e também não acho que seja bom, mas turmas de vinte e muitos, trinta alunos, isso aí é impensável! Porque depois, uma pessoa passa a aula a tentar controlá-los e não dá aula... e eu acho que o objetivo de um professor não é controlar, mas sim, transmitir conhecimentos (p.5).

Os professores do quadro, mais velhos, falam na mudança de paradigma do exercício da profissão docente, ao mencionar o quase abandono do trabalho colaborativo, a “tirania” das imposições vindas dos superiores hierárquicos (direções e ministério), a falta de tempo para inovar, entre outras. No entanto, é possível verificar pelas respostas dos entrevistados que ainda há uma certa resistência ao abandono das práticas colaborativas e da reflexão. Como por exemplo, S5 quando diz que a política educativa

(...) interfere no trabalho colaborativo, podíamos colaborar muito mais, trabalhar em grupo, preparar unidades letivas em grupo... e, perde-se muito com o não o fazer, não é? Quando há partilha de ideias, há também aferição de critérios, há inovação no que diz respeito ao trabalho... que se perde por não termos tempo para nos reunirmos, para fazermos um trabalho, de facto, em equipa (...) também nos tira tempo para refletir sobre as aulas que damos, tira-nos tempo para preparar, efetivamente, as aulas que damos...porque o trabalho do docente é dar aulas, sobretudo. E cada vez esse trabalho de dar aulas é menos considerado. E o que é que acontece? Temos menos tempo para preparar as aulas...e isso tem também influência no nosso trabalho *in loco*, quando estamos a dar as aulas, se elas não estão tão bem preparadas, a nossa segurança é diferente, a relação com a turma também é diferente e até a disciplina na sala de aula, na minha opinião, é diferente (...) quando eu comecei a dar aulas, eu tinha metade do número de turmas que tenho hoje em dia, tinha 4 e agora são-me, normalmente, atribuídas 7 ou 8 turmas... e o trabalho era feito com muita mais qualidade... havia menos alunos por turma, agora já nos habituamos a ter as salas repletas (p.2).

S6 reitera a falta de tempo para atividades colaborativas e de reflexão:

(...) nós não temos muito tempo para essas coisas (reflexão, autocrítica e partilha) (...) o que deveria ser essencial, era conseguirmos reunir, termos tempo para reunir, para debater, para trocar impressões e não há, não sobra muito tempo para isso. As reuniões são feitas à pressa (p.5).

Sobre o modo como exerce a profissão, S7, refere que “(...) praticamente, cumpres um horário que é estabelecido, pouco tempo há para criar, para inovar, ou seja, praticamente é

cumprir um horário previamente estabelecido” (p.1). S7 assevera que “(...) eu chego à escola e qualquer problema pessoal fica ao portão, não pode ser de outra forma, os miúdos não têm culpa de eu ter de fazer esses quilómetros todos para ir trabalhar” (p.4).

Para S8, o modo como exerce a profissão é naturalmente colaborativo, pois se

(...) não estás numa escola isolada e tens colegas de trabalho, acabas por fazer mais trabalho cooperativo. Acabas por partilhar ideias, partilhar experiências, fazer um trabalho não tão individual mas um trabalho em conjunto e que propicia, provavelmente, melhores resultados. (...) Se dentro de uma escola maior, fazes o teu trabalho muito individualmente é porque alguma coisa está errada (...) trabalhar sozinho é muito mau (p.3).

Além de que, segundo S8,

(...) nós devemos estar sempre abertos a tentar novas soluções quando aquelas que utilizamos, as estratégias que utilizamos não são as melhores ou não estão a dar os melhores resultados. Já fiz uma coisa que me deu muito prazer em fazer e que gostaria muito de voltar a fazer que é a escola moderna e a aprendizagem cooperativa. Dá muito trabalho, precisa mesmo de um trabalho cooperativo, tanto por parte dos alunos como dos professores, o que cada vez é mais difícil. Cada vez é mais difícil porque as circunstâncias e a obrigatoriedade... essas coisas fazem-se mais por “carolice” do que por que nos obrigam a fazer e quando a parte da “carolice” tem mais a ver com a forma como os professores estão na profissão, conseguem-se outros efeitos, conseguem-se melhores resultados do que quando há um determinado número de obrigações a cumprir (p.13).

S8 também refere que é preciso cumprir diretivas e isso reflete-se nas horas suplementares que os professores têm que trabalhar

(...) damos cumprimento a tudo, pode custar mais e significa que para além do horário que nós temos, como horário letivo e como nosso horário, temos que dar muitas mais horas para podermos dar resposta a todas as solicitações que nos são colocadas (p.6) (...) quando se pedem muito os resultados, estamos a ver que os resultados cada vez são mais inferiores aquilo que se pede. E quando se criam expectativas grandes com aquelas metas que nos pedem para alcançar, cada vez ficamos mais distantes, sem conseguirmos aproximarmo-nos delas...(p.12).

Sobre a necessidade de dar cumprimento a políticas educativas que vão contra aquilo que os professores defendem, S8 diz

(...) eu resisti e condenei (...) eu não tinha aprendido assim (...) não gostava daquilo e não era capaz de ensinar assim, pois não acho que se deva ensinar dessa forma (...) também tenho uma certa resistência em aderir a algumas delas (políticas) (p.13).

Até porque, segundo S8,

(...) estamos a falar em cidadãos, estamos a falar em alunos, estamos a falar em homens e mulheres que têm que sair com uma formação e essa formação, melhor ou pior, tem a ver com o país, com o futuro do país, não é um produto para vender no mercado (p.16).

A LBSE deve ser o referencial legislativo das políticas educativas. Com a mudança de paradigma ocorrida na moldura legislativa, nos últimos anos, a concretização da escola inclusiva que é um dos objetivos da LBSE, poderá estar em causa. A perceção que os professores fazem da concretização da escola inclusiva é apresentada de seguida.

4.2) *Concretização da escola inclusiva*

Quase todos os professores entrevistados neste estudo apresentam reservas à concretização da escola inclusiva. Estas reservas prendem-se com o facto de as turmas terem um número de alunos superior ao que seria desejável e ao que está preconizado na legislação da educação especial, mas também com a evidente falta de meios humanos e materiais para atender a alunos com necessidades educativas especiais e todos os alunos que não tendo NEE, são diversos dos restantes e precisam de atendimento especial (alunos estrangeiros, alunos de diferentes etnias, entre outros).

S1 diz que

(...) eu já senti que os alunos com NEE eram mais acompanhados do que agora. Primeiro porque agora é muito difícil conseguirmos inserir um aluno nas alíneas das necessidades educativas especiais, depois não há redução do número de alunos por turma, então quer queiramos quer não, nós não conseguimos dar a mesma atenção porque se tivermos um aluno NEE numa turma de 26 alunos não é a mesma coisa de o termos numa turma de 20, não é a mesma coisa (p.8).

No mesmo sentido se expressa S2,

(...) é muito difícil... só tendo um professor, um colega coadjuvante, porque é muito complicado quando temos uma turma de 30 alunos e termos um aluno com NEE...é impossível eu estar com 29 alunos e um aluno com NEE, ao mesmo tempo (...) uma turma com um aluno com NEE ser reduzida, que na maior parte dos casos não acontece (p.8).

Tal como S3

(...) com turmas grandes, é difícil. Porque se nós queremos dar atenção a todos, numa turma grande, é muito mais difícil do que se tivermos uma turma muito mais pequena. Portanto, se calhar, nesse sentido não está muito bem a ser concretizada (p.8).

Opinião diferente tem S4 quando refere

(...) se resulta, se está a resultar, eu não sei. Mas, se calhar é bom para as crianças (...) eu acho que sim que até resulta. Os miúdos até aceitam outras crianças ... e acho que até tem resultado. Eu acho que sim (p.5).

S5 refere que, apesar de poder não ser uma realidade, a escola inclusiva é uma ambição de todos os professores, que tentam concretizá-la. S5 considera que

(...) eu acho que se tenta. Eu acho que na cabeça de todos nós temos essa intenção, percebemos o que significa e, dentro das nossas limitações, tentamos, mas muitas vezes, fazemos omeletes sem ovos. Porque acabamos por ter alunos do ensino especial inseridos em turmas de 23, 24 alunos, às vezes até, em turmas maiores, portanto, o apoio que um professor sozinho pode dar, numa turma extensa, a um aluno NEE, é muito limitado, muito limitado mesmo. (...) . Não há meios (...) a questão dos alunos com NEE, todos sabemos qual é a solução. Ou se reduz ainda mais os alunos por turma, ou se recorre à co-docência mas, são realidades que depois não são efetivadas, em prejuízo dos alunos (p.4).

S6 percebe que a escola inclusiva não se está a concretizar e o que se faz é apenas baixar o nível de exigência aos alunos com NEE,

(...) eu acho que não há escola inclusiva. Acho que há a escola “tábua rasa”. É assim, é nivelar os alunos, não é incluir quem tem capacidades a mais, quem tem capacidades a menos, nós estamos ... eu considero que a escola inclusiva é cada um andar ao seu ritmo, poder fazê-lo, ao seu ritmo de trabalho e evoluir consoante as suas capacidades e não é isso que acontece.

Nós quando temos alunos com NEE, o que nós fazemos, às vezes, é baixar o nível aos alunos com mais capacidades e andamos para ali a tentar nivelá-los (...) nós quando falamos de escola inclusiva só estamos a pensar nos alunos com dificuldades (p.8).

Já S8 é mais contundente na apreciação que faz, “(...) aquilo que tem acontecido nestes últimos 6 anos não foi escola inclusiva nenhuma, em lado nenhum, chamem-lhe o que quiserem, tudo menos escola inclusiva” (p.14). Acrescentando que

(...) escola inclusiva é aquela em que o aluno vai, é acompanhado, é acompanhado tanto pelo docente que leciona a disciplina como pelo professor da educação especial, dentro da sala de aula onde está a ser dada a aula com o resto da turma. Aquilo que tem sido feito é retirar os alunos da sala de aula e não vejo grande fruto, não vi nada nestes últimos anos... isto não é inclusão em lado nenhum (p.14).

S7 aponta as limitações na formação de professores que permita o atendimento a alunos com NEE, além da falta de tempo para um ensino mais individualizado e falta de técnicos especializados, constrangimentos estes que podem por em causa a concretização da escola inclusiva, daí que se pergunte, ainda que de forma retórica,

(...) temos escola inclusiva? Não sei se temos (...) todos têm que aprender ao mesmo tempo. Apesar de nós tentarmos ter um plano A e um plano B dentro da sala de aula, nem sempre é possível implementar, por falta de tempo (...) eu tenho que perceber qual é a dificuldade do aluno e, por vezes, eu não..., a minha formação não me ajuda nesse sentido (...) a escola está (...) com falta de técnicos especializados em determinadas áreas, para transmitir ao professor a melhor forma de agir com determinados miúdos e aí sim, fazer um plano correto para ser implementado para que o miúdo não fique para trás, para que o miúdo não passe 1, 2, 3 anos no mesmo ano de escolaridade, ou a ter insucesso em determinadas áreas (...) (p.9).

Para S6, “o ideal era”

(...) o ideal era trabalhar em grupos, como se fossem grupos de trabalho, termos vários professores na sala e os meninos conseguirem trabalhar ao seu ritmo (...) com o número de alunos que temos na sala de aula, não posso fazer isso (p.8).

4.3) Capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno

A maioria dos docentes mais novos e contratados considera que, de um modo geral, se consegue favorecer o desenvolvimento global da personalidade do aluno.

Assim, por exemplo S1, refere que “(...) eu acho que o facto de haver agora também mais abertura (...) se calhar sim contribui mais para o desenvolvimento da personalidade dos miúdos (...)” (p.9). S3 diz que “(...) tentamos sempre. Nós temos é que arranjar estratégias (...) muitas vezes disponibilizando tempo que deveria ser para nós (...)” (p.8). S4 afirma que “(...) eu acho que sim. É o nosso papel também (...)” (p.6).

No entanto, parece haver aqui um pouco de confusão sobre qual o significado de desenvolvimento global da personalidade do aluno, já que, por exemplo S4 assume que

Não sei responder muito bem (...) eu acho que cada um nasce com a sua personalidade e venha cá quem vier que (...) é genético. Claro, depois há sempre o meio, não é? E as vivências de cada um (...) se uma criança com uma vivência positiva, moral, eu acho que sim... é isso que eu tento transmitir aos meus alunos. Uma boa moral e justiça com os colegas. E eu acho que isto, em certa parte, acontece (p.6).

Também S1, pareceu não ter uma perspetiva clara do que significa o desenvolvimento global da personalidade do aluno (à luz da LBSE) já que afirmou “os alunos têm mais...eles têm um bocado mais poder (...) e os próprios pais, eu acho que acaba por também os alunos mostrarem a sua personalidade um bocado mais cedo (...)” (p.9).

Já os professores mais velhos do quadro, têm opinião diferente, afirmando que, neste momento, a escola e os professores não estão a conseguir favorecer este desiderato da LBSE.

S5, por exemplo, admite que

(...) o nosso ensino está muito direcionado para a aferição de conhecimentos e muito pouco para a relação dos conhecimentos das várias disciplinas, muito pouco direcionado para que numa aula eles se movam, muito pouco direcionado para a arte, eu acho que aliás o leque de disciplinas, em vez de se tentar expandir, pelo menos a escolha, vai-se cada vez reduzindo mais esse leque e vai-se reduzindo, ou pelo menos foi política do anterior governo, restringir a 3 ou 4 disciplinas nucleares, o português, a matemática, o inglês

e, talvez, as ciências (...) e então essa restrição vai contra o desenvolvimento global da personalidade do aluno, como ser humano (p.4).

S6 diz que “(...) estamos a formatar, eu acho que estamos a formatar, as crianças” (p.2). S7, vai mais longe na análise dizendo, sobre a capacidade da escola e dos professores estarem (ou não) a favorecer o desenvolvimento global da personalidade do aluno,

(...) talvez não (...) o aluno não tem só que aprender matemática, o aluno tem que ser um cidadão, bem formado, e a escola ajuda a formar (...) a escola tem responsabilidades em fazer mais pelos alunos e não só, no final, atribuir-lhe um número. Ao longo do ano, nós percebemos que o aluno (...) progrediu pouco (...) a escola está a falhar aí, há outras coisas, não é coisas, há outras tarefas que nós deveríamos desenvolver na escola, ...são as tais equipas, ...lá está, é o tempo (...) falta isso, a escola (...) passa-lhe conhecimentos, acolhe-o, alimenta-o, mas falta ali qualquer coisa para formá-lo como cidadão (p.8).

S8 partilha da opinião que “(...) aquilo que se tornou importante foi o português, nem tanto o português, mas principalmente a matemática. A matemática passou a ser considerada a disciplina mais importante e o resto foi...” (p.10). E acrescenta que “(...) a função do professor é educar, para além de ensinar, é educar. E educar no sentido global do desenvolvimento da personalidade do aluno (...)” (p.10). Sobre este assunto, S8 diz ainda que

(...) as disciplinas não devem ser estanques e passem os conhecimentos a estar interligados ou interrelacionados. Só assim é que conseguimos ter alunos que sejam críticos e capazes de fazer algo porque o que nós sentimos agora, nos nossos alunos, é que eles não são capazes de relacionar conhecimentos, e relacionar conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento do futuro cidadão (p.13).

Afirmando, S8, também que

(...) estas últimas políticas, também erraram quando a parte das expressões deixou de ter o peso que tinha anteriormente. Significa que descuidamos a arte, descuidamos a dança, a música e pensamos apenas nas disciplinas centrais ou fulcrais para o ministério, que eram o português e a matemática. E isso não faz com que os nossos alunos sejam melhores, antes pelo contrário (p.12).

4.4) *Concretização da democratização da sociedade*

Todos os professores mais velhos, consideram que as escolas e a ação dos professores não estão a pugnar pela democratização da sociedade.

Por exemplo S7 refere que

(...) começando de baixo para cima, temos os professores, depois está a escola a dar a fornecer diretivas aos professores e depois está as políticas, mais acima, não é? Se formos a ver, nós estamos a cumprir tudo o que vem de cima. Se as políticas educativas não vão nesse sentido, os professores não conseguem implementar essa democratização da sociedade. Tem tudo a ver com o que vem lá de cima... definitivamente, não. Não estamos a contribuir para essa democratização (p.10).

E S8 diz que

(...) se olharmos para trás, eu não diria só nestes últimos 6 anos, é uma década... esta democratização do ensino em Portugal tem a ver exatamente com os 40 ou 42 anos da democracia (...) aquilo que aconteceu nestes últimos anos, aquilo que muda e aquilo que se alterou foi que esta democratização do ensino não foi acompanhada pela ação dos governos que foi exatamente não democratizar, mas segundo os valores neoliberais, criar a par da escola pública, que é aquela onde se tentam incrementar estes ideais democráticos, uma escola privada (...) havia disciplinas que iriam de encontro à democratização: o estudo acompanhado, a formação cívica e a área de projeto (...) pena é que estes últimos 6 anos, tudo isto que estava já em prática, tivesse sido posto de lado. Retrocedemos um conjunto de anos porque o que estava em causa não era, exatamente, a democratização, foi sim o fator económico que pesou na decisão (p.10).

E S8 acrescenta "(...) a democratização foi posta de lado e agora espero que se recupere alguma coisa" (p.10). Dizendo também que "(...) só assim é que conseguimos ter alunos que sejam críticos e capazes de fazer algo (...) é fundamental para o desenvolvimento do futuro cidadão" (p.13).

Numa outra análise, S6 refere que

(...) eu acho que não estamos a caminhar muito para aí. Acho que estamos a caminhar para uma sociedade que pensa que só tem direitos e não tem deveres, para já. E acho que na cabeça dos miúdos, na escola, eu acho que não há a ideia de liberdade, mas sim de libertinagem (...) porque acham que

têm direito a tudo (...) agora somos mais democráticos? Eu acho que não. Eu acho que não estamos a formar cidadãos democratas (...) nós estamos a criar mais desigualdades no sentido em que, para já, a escola devia ser para todos e não está a ser para todos porque até temos que pagar a escola (material escolar, manuais), os mais desfavorecidos não têm acesso às mesmas coisas que têm os de maior poder económico (...) (p.10).

S5 partilha da ideia de que este desígnio da LBSE não está a ser uma realidade, quando afirma que

(...) nós tentamos, nós como professores, eu acho que temos cada vez mais consciência disso (...) tentamos que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades dentro da sala de aula, os apoios, e acho que essa foi uma medida positiva dos últimos anos, os apoios que cada professor acaba por conceder aos alunos, na escola, acaba por ajudar alunos, dando oportunidades semelhantes a todos. No entanto, a sociedade não é... estamos num ponto em que as coisas não são assim tão democráticas. Os alunos que têm um apoio extraescolar acabam por poder reforçar as suas aprendizagens de uma forma que outros alunos, que não têm essas possibilidades, não conseguem, o acesso à cultura também não é o mesmo, tem muito a ver também com o âmbito familiar e a escola não tem muito mais tempo do que aquele que é dedicado a investir nas tais disciplinas nucleares (p.5).

Os professores mais novos, não partilham exatamente das mesmas opiniões dos mais velhos, por exemplo, S4 diz que

(...) eu acho que sim. Já não existe aquele professor que (...) “é aquilo que eu digo e mais nada” (...) eu acho que isso já não existe muito (...) tento chegar a um acordo com os alunos e não imponho as minhas ideias, no entanto, nós não temos que estar certos em tudo, não é? (p.6)

Um pouco diferente pensa S1, afirmando que

(...) eu acho que as escolas estão também já muito focalizadas em fazer aquilo que o ministério manda e já não nos dão grande abertura, não é? Pronto, eu, em termos pessoais, acho que sim, agora, as escolas não (p.9).

Também S3 põe dúvidas sobre a concretização da democratização da sociedade nas escolas, quando diz

(...) para já é difícil porque temos metas a cumprir. O programa sempre para cumprir. Muitas vezes, para cumprirmos o programa não temos muito tempo

para outras...para mais nada. Há uma lei que acabamos por não lhe dar tanta atenção porque depois existe tudo o resto (p.8).

S2, por outro lado, refere que

(...) na teoria sim. Na prática é cada vez mais difícil (...) porque eles (alunos) (...) têm acesso a tudo e mais alguma informação, apesar de cada vez menos se interessarem por essas nomenclaturas de ditadura ou democracia, ... pensam mais por si, pelo seu grupo de pares e vão atrás uns dos outros, não se preocupando com a sociedade em si, com os valores da sociedade (...) democracia é muito bonito, mas às vezes é preciso alguma liderança, alguém que dê as diretrizes (p.9).

4.5) Modelo de gestão e capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão

Foi unânime a opinião dos professores sobre esta questão. Todos os professores põem em causa a sua representatividade e a sua intervenção nos órgãos de gestão, assumindo que o atual modelo de gestão não garante representatividade e participação.

S1 começa por dizer que

(...) eu acho que devia de haver mais representatividade dos professores nos órgãos de gestão. Acho que se calhar não havia tanta necessidade de haver elementos da Câmara e por aí fora, acho que se calhar se voltássemos ao modelo antigo. Acho que deveríamos voltar ao modelo antigo, acho que sim. (...) (os da direção) estavam-se perfeitamente a borrifar (...) para os professores. Quem queria aquelas condições queria, quem não queria, não queria ...temos pena! E pronto quem não quer, não quer e vem outro (p.10).

Sobre a representatividade dos professores nos órgãos de gestão, S2 defende que

(...) eu acho que têm pouca representação pedagógica, deveriam ter mais, deveriam ser mais ouvidos, deveriam estar mais presentes nos órgãos de gestão. Penso que melhorava bastante as condições, a qualidade do ensino (p.9).

E S6 diz

(...) o facto de nós não egermos o nosso diretor (...) faz com que não esteja muito representada na escola. Eu acho que cada vez menos os professores

têm representação na escola e (...) deixam de poder diretamente eleger quem os dirige. Deixa de poder ter poder de decisão naquilo que for(...) eu acho que a figura do diretor nunca devia ter existido... acho que deveria ser o conselho executivo eleito pelos próprios professores, (...) aliás, antes era assim (p.8).

Sobre esta questão, S7 constata que

(...) não há eleição (...) as coisas estão de tal maneira, digamos, montadas para determinadas pessoas representarem os professores (...) a representatividade estará dependente apenas de uma pessoa que pode assumir esse papel bem ou mal (p.10).

Sobre a participação, S3 tem a percepção que

(...) é assim, aquilo já está tudo muito definido. É difícil um professor...É assim, um professor consegue facilmente ir à Direção expor as suas ideias ... mas, nós contratados, por exemplo, temos que passar por vários patamares e somos sempre, normalmente, os últimos a ser ouvidos, em tudo. Não que seja culpa das direções dos agrupamentos, mas é, digamos, o modelo, em si, que está de tal maneira organizado que quase que não dá para abrir muito ao exterior (p.9).

E acrescenta,

(...) porque todos temos ideias diferentes e, muitas vezes, ideias que até podem ser melhores do que aquelas que estão a ser implementadas. As várias ideias podem construir uma ideia muito melhor (p.9).

Já S4 manifesta-se da seguinte forma sobre esta questão:

(...) acho que não. Eu, como contratado, não, de certeza. Não tenho voto na matéria, sequer! (...) eu não posso votar. Se pudesse votar em quem é que ia ser diretor (...) mas também é assim, também não faz muito sentido eu votar, numa escola onde só estive um período de tempo e para o ano já vou calhar noutra qualquer e é assim um bocado (...) eu acho que deve haver (...) é o professor ter um lugar, mesmo que seja contratado, ter a certeza de que vai ficar naquela escola durante um período de tempo e, se isso acontecer, acho que sim, deveria ter direito a votar e a escolher quem é que vai para a direção (...) (p.6).

E isto porque (segundo S4)

(...) é assim, eu não vou votar numa coisa que depois para o ano não me vai servir de nada... eu vou votar numa pessoa, quer dizer, não sei...é um bocado relativo...porque se uma pessoa pensar, eu tive lá um ano e, num ano, também vi como é que eram as pessoas e aí também me dá um certo direito a escolher, nesse sentido, sim. Agora no sentido que eu para o ano já não estou lá e já não me vai afetar absolutamente em nada, não sei, se calhar é uma ideia um bocado egoísta... não sei... se calhar devemos ter direito a votar (p.7).

S5 refere que

(...) comparando com o início da minha carreira, não tem nada a ver. Nessa altura, o professor, de facto, era um agente muito ativo na escola. Hoje em dia, não. Nós somos meros funcionários, a nossa opinião vai sendo tida em conta porque quem está na direção também é professor, mas é um elo já muito fraco (...) foi-se esbatendo com a verticalização do poder e, a partir do momento em que é um diretor (...) cuja responsabilidade é máxima, e que tudo passa por ele, ele assina e carimba (...) nós somos meros funcionários, é o que eu sinto. Hoje em dia, temos um poder muito, muito limitado e (...) as nossas angustias, os nossos constrangimentos, muitas vezes, não passam do papel porque as decisões não passam por nós, efetivamente (p.5).

S8 vai mais longe, afirmando que

(...) a forma de gestão atual é a forma mais antidemocrática que a escola teve nestes 33 anos que eu tenho de serviço. É aquela que é menos participada pelos professores, foi a forma que um governo arranjou que era a melhor forma de colocar no lugar certo, as pessoas certas, de acordo com os ideais, colocar as pessoas da sua confiança (...) (p.15).

E, sobre o modelo de gestão, S8 acrescenta que “(...) isso interfere na vida da comunidade escolar, na vida dos professores e na vida dos próprios alunos” (p.15). Diz ainda que “(...) pode haver questões de gestão para resolver, mas há acima de tudo, questões pedagógicas(...)” (p.16). Assumindo que “(...) a escola não é uma empresa, a escola forma cidadãos” (p.16).

CAPÍTULO 4 - Discussão e Conclusões

4.1. Discussão e Conclusões

Neste capítulo far-se-á a discussão dos resultados obtidos, testando-se as hipóteses levantadas e respondendo-se às questões de investigação, apresentar-se-ão as conclusões do estudo, assim como as limitações do mesmo e implicações para futuras investigações.

Neste estudo empírico, a tendência de resposta dos professores face às condições de exercício da profissão e às influências/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente, segue a de outros estudos, quer em Portugal, quer noutros países, Anderson e Cohen, nos estados Unidos da América, 2015; Azevedo, Veiga e Ribeiro, em Portugal, 2016; Ball, no Reino Unido, 2003; Blase e Anderson, nos estados Unidos da América, 1995; Evetts, no Reino Unido, 2011; Flores, em Portugal 2014; em Portugal, também Flores, Viana e Day, 2007; Hall, Gunter e Bragg, em Inglaterra, 2012; Hall e McGinity, no Reino Unido, 2015; Herdeiro e Silva, em Portugal, 2014; Jacinto, em Portugal, 2014; Matiz e Lopes, em Portugal e Inglaterra, 2014; Mungal, no Estados Unidos da América, 2015; Sachs, na Austrália 2000, 2001, 2003; Shultz e Ravitich, nos Estados Unidos da América, 2013 e Uetrict, nos Estados Unidos da América, 2014. Isto é, os professores, maioritariamente consideram que as condições de exercício da profissão docente se deterioraram nos últimos anos e que a influência/consequências das políticas educativas neoliberais na profissionalidade docente são nefastas para o exercício da profissão e para a qualidade da escola pública (portuguesa).

(H1) As políticas educativas estão a transformar a escola pública portuguesa

Constatou-se da observação dos dados obtidos neste estudo, que os pilares em que assenta a escola pública e que se traduzem em realizações como a escola inclusiva, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, a concretização da democratização da sociedade e um modelo de gestão que garanta a democraticidade da vida nas escolas, na perceção dos professores, estão postos em causa. Dos professores que participaram no estudo, 82.5% são da opinião que a qualidade do ensino e a formação dos portugueses diminuiu ou diminuiu muito depois da implementação das políticas educativas dos últimos anos. Também é referido pelos professores que antes destas políticas educativas (dos últimos anos), “o trabalho era feito com muita mais qualidade...”

(S6, p.2). Atualmente, a qualidade da formação dos portugueses poderá estar em causa devido ao facto de

pelos números é que eles avaliam as escolas. Independentemente de os alunos saberem ou não saberem os conteúdos...E então obrigam-nos a dar boas notas aos alunos, independentemente de nós pensarmos se eles atingiram ou não os objetivos, portanto, nós temos que facilitar cada vez mais... e, depois chegam aos exames e já sabemos o que é que acontece... depois os resultados dos exames não correspondem aquilo que os alunos realmente sabem (S6, p.4).

No mesmo sentido, a maioria dos professores que responderam ao inquérito referem que a qualidade da escola pública nos últimos anos, fruto da implementação das políticas educativas, diminuiu ou diminuiu muito (86.3%), resultado que vai no sentido de outros estudos, como o de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016).

Dos professores, 71%, expressou opinião de que a concretização da escola inclusiva diminuiu ou diminuiu muito. A razão da escola inclusiva estar em causa (é essa a perceção dos professores) é o facto de a moldura legal ter sido alterada em 2008, o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este diploma constitui-se como um crivo mais fino para incluir crianças com dificuldades nas NEE. Além do mais, o próprio Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, não é cumprido, pois o ministério da educação permite que se constituam turmas com mais de 20 alunos, incluindo nessas turmas um ou mais alunos com NEE. Estes constrangimentos são enunciados pelo sujeito 1,

(...) eu já senti que os alunos com NEE eram mais acompanhados do que agora. Primeiro porque agora é muito difícil conseguirmos inserir um aluno nas alíneas das necessidades educativas especiais, depois não há redução do número de alunos por turma (...) (S1, p.8).

A escola inclusiva está em causa, segundo os professores, também porque os alunos com NEE, agora são retirados da sala de aula ou, quando lá estão, como não há nenhum apoio, não se conseguem desenvolver todas as capacidades destes, como é referido por um dos professores participantes no estudo, a escola

(...) era inclusiva porque o aluno estava com o resto da turma e isso sim é inclusão. Não é o aluno ir à turma para se socializar, isso não é nada, em lado nenhum. Pois assim, muitas vezes estes alunos estão lá de corpo e não fazem nada, isso não interessa (S8, p.14).

Como referem Sanches e Teodoro (2006), “educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos” (p.73), como também, educação inclusiva significa aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo (Sanchez, 2003).

Infere-se pelo que é referido pelos professores, que não se desenvolvem, como deveriam, todas as capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais, estando estes alunos a ser retirados precocemente da escola para ambientes de formação exteriores à escola, já em contexto de trabalho,

(...) escola inclusiva é aquela em que o aluno vai, é acompanhado, é acompanhado tanto pelo docente que leciona a disciplina como pelo professor da educação especial, dentro da sala de aula onde está a ser dada a aula com o resto da turma. Aquilo que tem sido feito é retirar os alunos da sala de aula e não vejo grande fruto, não vi nada nestes últimos anos... isto não é inclusão em lado nenhum (S8, p.14).

Se no caso dos alunos NEE, não se estão a desenvolver todas as potencialidades, relativamente à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, 83.6% dos inquiridos, assumem que diminuiu ou diminuiu muito. E esta situação deve-se, na opinião dos docentes que participaram neste estudo, ao facto de

(...) o nosso ensino está muito direccionado para a aferição de conhecimentos e muito pouco para a relação dos conhecimentos das várias disciplinas, muito pouco direccionado para que numa aula eles se movam, muito pouco direccionado para a arte, eu acho que aliás o leque de disciplinas, em vez de se tentar expandir, pelo menos a escolha, vai-se cada vez reduzindo mais esse leque e vai-se reduzindo, ou pelo menos foi política do anterior governo, restringir a 3 ou 4 disciplinas nucleares, o português, a matemática, o inglês e, talvez, as ciências (...) e então essa restrição vai contra o desenvolvimento global da personalidade do aluno, como ser humano (S5, p.4).

Como também é justificado por outro docente,

(...) estas últimas políticas, também erraram quando a parte das expressões deixou de ter o peso que tinha anteriormente. Significa que descuidamos a arte, descuidamos a dança, a música e pensamos apenas nas disciplinas centrais ou fulcrais para o ministério, que eram o português e a matemática. E isso não faz com que os nossos alunos sejam melhores, antes pelo contrário (S8, p.12).

Isto é, as políticas educativas privilegiaram umas disciplinas em detrimento de outras, como foi o caso do português e da matemática em detrimento das expressões, por exemplo. Deste modo, segundo os professores, “nos vamos afastando disso” (S5, p.4). No estudo de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), 30.3% dos docentes escolheram como dificuldade a “dificuldade de prestar atenção ao desenvolvimento afetivo e social dos alunos” (Ibid., p.61), o que corrobora a percepção que os professores têm de que é difícil atender ao desenvolvimento global da personalidade do aluno.

A capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno está em causa; a capacidade de se favorecer o progresso social e a democratização da sociedade está igualmente ameaçada e reduzida. Uma vez que, 84.7% dos professores, consideraram que a capacidade de se favorecer o progresso social com as políticas educativas dos últimos anos, está a diminuir ou a diminuir muito.

Dos docentes participantes, 83.1%, defendem que a capacidade da escola e dos professores favorecerem a democratização da sociedade diminuiu ou diminuiu muito. Esta percepção dos professores tem raízes no facto de “(...) as escolas estão também já muito focalizadas em fazer aquilo que o ministério manda e já não nos dão grande abertura” (S1, p.9) e também porque “(...) para já é difícil porque temos metas a cumprir. (...) Muitas vezes, para cumprirmos o programa não temos muito tempo para outras...para mais nada (...). (S3, p.8). Ou seja, as políticas educativas não estão imbuídas deste desígnio como é referido por um dos professores,

(...) Se as políticas educativas não vão nesse sentido, os professores não conseguem implementar essa democratização da sociedade. Tem tudo a ver com o que vem lá de cima... definitivamente, não. Não estamos a contribuir para essa democratização (S7, p.10).

Mesmo que os professores estejam empenhados em favorecer a democratização da sociedade, chocam com a realidade da escola e da sociedade, realidade essa que é amplificada pelas políticas educativas,

(...) nós tentamos, nós como professores, eu acho que temos cada vez mais consciência disso (...) tentamos que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades dentro da sala de aula (...). No entanto, a sociedade não é... estamos num ponto em que as coisas não são assim tão democráticas. Os alunos que têm um apoio extraescolar acabam por poder reforçar as suas aprendizagens de uma forma que outros alunos, que não têm essas possibilidades, não conseguem, o acesso à cultura também não é o mesmo,

tem muito a ver também com o âmbito familiar e a escola não tem muito mais tempo do que aquele que é dedicado a investir nas tais disciplinas nucleares (S5, p.5).

Na LBSE, além de estar consagrada a escola inclusiva, a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno e favorecerem também o progresso social e a democratização da sociedade, está expressa no seu artigo 45.º a importância da gestão democrática das escolas, como potenciador da própria democratização da escola (Tavares, 2014) e da matriz que sustenta a escola pública portuguesa. O atual modelo da gestão das escolas põe alguns entraves à participação dos professores nas decisões e estratégia das escolas.

Foi maioritária a percentagem dos professores (72.7%) que consideram que com o atual modelo de gestão das escolas, a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão diminuiu ou diminuiu muito. Esta mudança nas escolas, modifica o modo como os professores estão nas escolas. De que forma é que se dá esta mudança foi o que alguns dos entrevistados referiram, como por exemplo, S5

(...) comparando com o início da minha carreira, não tem nada a ver. Nessa altura, o professor, de facto, era um agente muito ativo na escola. Hoje em dia, não. Nós somos meros funcionários, a nossa opinião vai sendo tida em conta porque quem está na direção também é professor, mas é um elo já muito fraco (...) foi-se esbatendo com a verticalização do poder e, a partir do momento em que é um diretor (...) cuja responsabilidade é máxima, e que tudo passa por ele, ele assina e carimba (...) nós somos meros funcionários, é o que eu sinto. Hoje em dia, temos um poder muito, muito limitado e (...) as nossas angústias, os nossos constrangimentos, muitas vezes, não passam do papel porque as decisões não passam por nós, efetivamente (S5, p.5).

Além deste “modo funcionário de ser” (Alexandre O’Neill), a gestão das escolas atualmente é vista pelos professores como algo sobre o qual eles não têm possibilidade de intervir e influenciar, como refere S8,

(...) a forma de gestão atual é a forma mais antidemocrática que a escola teve nestes 33 anos que eu tenho de serviço. É aquela que é menos participada pelos professores, foi a forma que um governo arranjou que era a melhor forma de colocar no lugar certo, as pessoas certas, de acordo com os ideais, colocar as pessoas da sua confiança (...) (S8, p.15).

Parece claro, para os professores que participaram neste estudo, que o novo modelo de gestão das escolas serve os interesses neoliberais de reproduzirem na escola a realidade dos mercados, como S8 salienta, “(...) a escola não é uma empresa, a escola forma cidadãos” (p.16). E

(...) não acho bem que para aceder a um cargo de chefia ou de diretor tenha que haver por trás um conjunto de requisitos e, esses requisitos têm a ver com a formação, nem só quem tem gestão tem direito a estar à frente de uma escola, porque essa é uma forma de quartar, à maioria dos professores, a chegada à direção de uma escola. É uma versão economicista da educação mas a democratização começa na possibilidade de qualquer professor poder chegar à direção de uma escola (S8, p.15).

Esta posição é seguida por mais professores entrevistados, por exemplo, S6 afirma que

(...) o facto de nós não elegermos o nosso diretor (...) faz com que não esteja muito representada na escola. Eu acho que cada vez menos os professores têm representação na escola e (...) deixam de poder diretamente eleger quem os dirige. Deixa de poder ter poder de decisão naquilo que for(...) eu acho que a figura do diretor nunca devia ter existido... acho que deveria ser o conselho executivo eleito pelos próprios professores, (...) aliás, antes era assim (S6, p.8).

Os professores, maioritariamente, consideram que o facto de não elegerem diretamente o diretor e de não poderem ser eleitos (a maioria dos professores não tem a formação exigida na lei para tal) para esse cargo, destrói a gestão democrática nas escolas e altera a forma como os professores se reveem na escola e na profissão.

Conclui-se, neste estudo, que as políticas educativas estão a transformar significativamente a escola pública portuguesa. A escola pública, ao longo dos últimos anos e fruto da implementação de políticas educativas de cariz neoliberal, está a perder qualidade, a formação dos portugueses e a qualidade do ensino estão a diminuir. Também a concretização da escola inclusiva está, neste momento, posta em causa e a capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, a democratização da sociedade e o progresso social está longe de ser uma realidade. A gestão democrática das escolas pertence ao passado. Constata-se que a perceção que os docentes manifestaram no inquérito de que a intervenção dos professores e a sua representatividade nos órgãos de gestão, com a atual moldura legal, diminuiu ou diminuiu muito, está alicerçada no facto de não elegerem diretamente o diretor, de nem todos terem as prerrogativas necessárias para poderem ser eleitos e de nos órgãos de gestão intermédia, a eleição não ser

livre, uma vez que depende dos candidatos apresentados pelo diretor, isto é, como referiu S8, “(...) colocar no lugar certo, as pessoas certas, de acordo com os ideais, colocar pessoas da sua confiança” (p.15). Os docentes consideram que a sua intervenção é residual no que diz respeito às decisões e estratégia. Transversal a tudo isto, os professores referem que a gestão de uma escola deverá reger-se por critérios pedagógicos e não economicistas, já que consideram que uma escola não poderá ser gerida como se de uma empresa se tratasse. Além disso, esta situação de “verticalização do poder” (S5, p.5), operada com a implementação do atual modelo de gestão, transforma os professores, é assim que se percebem, em “meros funcionários”. As políticas educativas, através da implementação de legislação que regula a escola pública, estão a modificar-lhe as características, transformando-a numa outra escola pública portuguesa, menos democrática e distante da inspiração emancipatória que lhe esteve na génese.

(H2) Os professores consideram negativos para o exercício da sua profissão os efeitos das políticas educativas atuais

Neste estudo, como noutros, (Anderson & Cohen, 2015; Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016; Ball, 2003; Blase & Anderson, 1995; Evetts, 2011; Flores 2014; Flores, Viana & Day, 2007; Hall, Gunter & Bragg, 2012; Hall & McGinity, 2015; Herdeiro & Silva, 2014; Jacinto, 2014; Matiz & Lopes, 2014; Mungal, 2015; Sachs 2000, 2001, 2003; Shultz & Ravitich, 2013 e Uetricht, 2014), está bem patente a perceção negativa que os professores têm sobre os efeitos das políticas educativas atuais no exercício da profissão.

Esta perceção negativa, é reconhecível ao nível do volume de trabalho, já que a maioria dos professores inquiridos (94.5%) considera que aumentou ou aumentou muito, o que está de acordo, com o obtido por Anderson e Cohen (2015), Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016) e Matiz e Lopes (2014), entre outros. Verifica-se que os professores, com 6 a 12 anos de serviço, consideram que não tem aumentado tanto quanto o consideram os que estão há mais tempo na carreira; neste caso concreto, aparece logo a seguir o grupo com 13 a 20 anos de serviço, o que parece paradoxal. No entanto, se atendermos ao facto de que estes professores (13 a 20 anos de serviço), estão já há vários anos a sofrer um grande acréscimo de trabalho, pois foram os que não conseguiram (na maior parte dos casos) usufruir das reduções de horário por tempo de serviço, pelo que nos últimos cinco anos, o volume aumentou mas já tinha aumentado antes com as políticas educativas do XVII Governo; por outro lado, e curiosamente, os professores com menos de 6 anos de serviço parecem não seguir a tendência dos que estão no intervalo seguinte, esta evidência talvez se prenda com o facto de estes professores, como têm pouco tempo de serviço, ficarem colocados em horários incompletos

e, desta forma, não conseguem aperceber-se, de uma forma realista, da evolução do volume de trabalho docente. Numa perspetiva diferente, um dos professores mais novos entrevistado referiu que, relativamente ao aumento do volume de trabalho,

(...) é um pouco diferente... porque como tive no particular, eu sempre senti isso. No particular, trabalhamos imenso, eu cheguei a ter 30 horas letivas, fora todo o outro trabalho! (S4, p.2).

O aumento do volume de trabalho comporta consequências negativas para o exercício da profissão, tal como foi observado nas palavras dos professores entrevistados:

(...) tira qualidade ao ensino. Nós vamos andando, vamos fazendo o melhor que podemos mas, os alunos, efetivamente, são quem mais perde com isso, pois podiam ter aulas de mais qualidade, podiam ter um ambiente de aula mais rico, (...) a nossa qualidade enquanto professores, por muito bons profissionais que nós tentemos ser, com o volume de trabalho como hoje em dia temos, torna-se muito difícil fazer tudo direitinho (S5, p.2).

Também como justificação do aumento do volume de trabalho, os professores referem

(...) de nós estarmos sempre a tentar desenvolver novas estratégias, haver sempre mais trabalho burocrático nas escolas (...) o facto do trabalho ser mais, de os alunos cada vez estarem menos interessados (...) haver sempre mais trabalho burocrático nas escolas (S3, p.2).

O aumento da burocracia aparece como a principal causa do aumento do volume de trabalho sentido pelos professores, associado a um conjunto de tarefas que são exigidas aos professores como referiu um dos professores entrevistados,

(...) pede-se muito às escolas e pede-se muito aos professores. Pede-se às escolas e as escolas têm que dar cumprimento aquilo que vem, às diretrizes do ministério e os professores têm que dar o seu melhor, que é isso que está em causa. Sabemos perfeitamente que são os professores que têm que executar essas tarefas porque ninguém as vem fazer (S8, p.6).

Associado ao aumento do volume de trabalho, está o aumento do número de horas individuais de trabalho que, 84.7% dos professores inquiridos, considera que aumentou ou aumentou muito. As justificações para este aumento foram enunciadas pelos professores entrevistados. Assim, o aumento é

(...) devido ao excessivo número de documentos que temos que preencher, que temos de analisar, que temos de demonstrar e comprovar sobre a nossa atividade (S2, p. 2).

E ainda,

(...) estamos sempre a tentar arranjar estratégias para motivarmos os alunos e, muitas vezes, não temos o feedback que pretendemos, e então continuamos a investir, a investir, sempre com o objetivo de termos melhores alunos, conseguirmos que eles adquiram competências que são essenciais, ... e mesmo em termos de burocracia também aumentou o trabalho...cada vez temos mais coisas para fazer, mais relatórios, mais justificações de uma coisa, mais de outra (S3, p.2).

Mas também

(...) é a questão financeira. Há menos pessoas a lecionar, há mais trabalho que tem que ser dividido pelos que estão a trabalhar (S4, p.2).

Como consequência no exercício da profissão foi referido que

(...) eu acho que se deve à tentativa de economizar, de encher os nossos horários, ao máximo possível e todo o trabalho que não é letivo acaba por ser desconsiderado e ... vão-nos dando cada vez menos tempo para esse trabalho não letivo, que nos exige muitas horas, as direções de turma, orientações de estágio, o trabalho de grupo, todo o tipo de reuniões, o trabalho de preparação das aulas (...) (S5, p.1).

Apesar do número de horas de trabalho individual ter aumentado, a preparação de aulas é mais difícil pois,

(...) para preparar aulas tem sido muito mais difícil porque o nosso tempo está ocupado com outras coisas que não tínhamos até então. Mais papelada para preencher, muitas reuniões, muito serviço de escola (S6, p.5).

Seria de esperar que este aumento do número de horas de trabalho individual se traduzisse numa mais valia para os alunos, mas

(...) houve um aumento de mais horas, mas essas horas nem sempre foram ao serviço dos alunos, não é? Se assim fosse, quantas mais melhor (...) não tem sido em função dos alunos que essas horas têm sido criadas, são para burocracia (...) (S7. P.3).

Os sistemas burocráticos permitem um maior controlo. Os professores participantes neste estudo, maioritariamente (84.1%), consideraram que o controlo sobre a ação dos professores aumentou ou aumentou muito. Verifica-se que os professores com 6 a 12 anos de serviço, são os que menos consideram que houve um aumento do controlo sobre a ação dos professores,

seguem-se-lhes os docentes com menos de 5 anos de serviço. Esta tendência é justificada pela maior facilidade que os professores mais novos têm de acolher a mudança e, como não têm referencial de comparação, não se apercebem da real dimensão do fenómeno. Tal como é referido por um dos professores entrevistados, mais novos, “Uma pessoa adapta-se à realidade que tem” (S4, p.4).

Também 83.6% dos docentes participantes no inquérito referem que o controlo do trabalho dos professores através da avaliação externa, aumentou ou aumentou muito. Sobre a prestação pública de contas, que é uma outra forma de controlo sobre os professores, 90.2% responderam que aumentou ou aumentou muito. Os estudos de Flores, Viana e Day (2007) apresentam resultados semelhantes, assim como o de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016).

Todas estas condições de exercício da profissão, fazem com que haja um aumento do desgaste físico e psicológico dos professores. De facto, 92.3% dos professores inquiridos responderam que aumentou ou aumentou muito. Esta realidade das escolas portuguesas “(...) nota-se pela quantidade de professores que vamos vendo a meterem atestado médico...as pessoas não aguentam, não aguentam” (S1, p.3).

O desgaste terá outras causas e, com certeza, consequências no exercício da profissão. Um dos professores entrevistados revelou que

(...) quando iniciei esta profissão, nunca pensei que ao fim de 19 anos não estar ligado a uma escola, de preferência perto da residência (...) há 4 anos a esta parte, depois de eu ter fixado os miúdos (filhos) numas determinadas escolas e ter comprado casa, aquilo que um casal costuma fazer, eu tive que fazer mais de 200 km para ir trabalhar, todos os dias (...) e isso, emocionalmente, deita-nos um pouco abaixo (...) e isso todos os dias ao longo de 4 anos letivos, deixa-nos mais fracos quer psicologicamente, quer financeiramente, quer como família porque a esposa também passou por isso, os miúdos (filhos) também ressentem isso, (pausa) estamos mais fracos (S7, p.4).

A idade também é apontada como causa para o desgaste mais rápido, além do aumento da idade da reforma que agudiza a situação,

(...) há um desgaste físico sim. As pessoas acabam por envelhecer muito mais rápido porque o trabalho é cada vez maior. E também há um desgaste psicológico e esse é aquele que não nos vai permitir...aguentar o mesmo ritmo durante muitos anos seguidos. E quando vemos que a idade da reforma cada vez está mais distante e quando vemos que o desgaste físico e

psicológico no final de cada ano é muito, temos que pensar muito bem se, exatamente, teremos condições para aguentar os anos que nos faltam para terminar a carreira. É verdade! Isto é verdade (S8, p.5).

Mas, “(...) não, também não é só a idade. É um conjunto de fatores que contribuem para este desgaste (...)” (S8, p.5). Tais como,

(...) o facto de não saber se chego ao final do ano, no próximo ano letivo se tenho trabalho ou não (...) isso também ajuda a que uma pessoa fique mais desgastada, são condicionantes que ajudam, infelizmente, andamos sempre preocupados e nunca descansados (S3, p.3).

As consequências são bem visíveis,

(...) principalmente psicológico. Nos últimos anos tem havido uma pressão enorme sobre os professores, eu sinto isso na pele (...) muita mais exigência, muitos mais documentos para entregar, muito mais preocupações (...) e isso depois reflete-se na nossa prática porque andamos mais ansiosos, com menos tempo para nós, menos tempo para a vida social e isso provoca-me muita insatisfação e muito, muito *stress*, muito cansaço psicológico que (...) se reflete na prática do dia a dia (...) (S2, p. 3).

Tal como

(...) ando mais irritada, mais confusa... eu acho que isto tem a ver com o excesso de trabalho que nós temos e também com os alunos que atualmente temos. Tudo lhes é permitido (...) não são mais exigentes, eles não são nada exigentes porque se eles fossem exigentes, queriam aprender (...) queria aprender e saber cada vez mais, mas contentam-se com pouco (...) (S6, p.7).

O cansaço físico e psicológico, generalizadamente, sentido pelos docentes, deve-se ao volume de trabalho e à pressão. Deve-se também às condições a montante da prática letiva e que resultam das políticas educativas, tais como a instabilidade (de contrato e de distância à escola para os professores de quadro), a precariedade, o comportamento dos alunos e a sua atitude face à escola, a idade dos professores (a cada ano, a média de idades dos professores nas escolas aumenta) e o aumento da idade da reforma que, mantém no sistema, professores com idades pouco compatíveis com serviço educativo de qualidade, os docentes duvidam mesmo se terão condições para acabar a carreira. Como consequência, os professores ficam esgotados física e psicologicamente, o que condiciona, como é assumido pelos docentes entrevistados, a qualidade da lecionação e a capacidade de os professores refletirem sobre a sua atividade. Conclui-se, portanto, que o desgaste físico e psicológico dos professores está a

modificar o modo como exercem a profissão, nomeadamente retirando-lhes disponibilidade para a reflexão.

Outro fator que corrobora a perda da capacidade de reflexão dos professores é a instabilidade. Uma vez que

(...) é a angústia permanente de todos os anos mudar de escola, não dar continuidade ao nosso trabalho, estamos sempre a pegar em turmas novas e isso também para nós é um bocadinho desmotivante (S1, p.3).

E

(...) é não termos grandes perspetivas a nível de futuro...é sempre só viver o dia a dia. Não podemos planear coisas a longo prazo (S3, p4).

Nesta instabilidade, a mudar constantemente de escola, é difícil estabelecer os laços que permitam o trabalho partilhado e o exercício de partilha e reflexão. Como afirma um dos professores entrevistados,

... eu cada ano indo para uma escola diferente, que possivelmente não me diz nada, mas fazendo eu um esforço para me integrar e para fazer, tirar o melhor de mim, não é? Ao estar deslocado, psicologicamente não vou estar tão bem preparado para trabalhar ou lecionar, ou seja, isto depois reflete-se a nível profissional, o desgaste das viagens, de andar de um lado para o outro, de ter de alugar casa quando é mais longe, reflete-se em termos profissionais, na prática do dia a dia (S2, p.4).

Também a precariedade parece afetar os professores, principalmente os mais novos. O impacto da precariedade é percecionado pelos professores mais novos como sendo maior nas suas vidas pessoais do que profissionalmente, já que "(...) assim que eu tenha o contrato, já me sinto bem, acho que não vai influenciar (o modo como exerço a profissão)" (S4, p.3). No entanto, "(...) agora é terrível (...) é terrível uma pessoa saber que acabou um contrato, o que é que vai ser para o ano? (...) e se vai ser, não é? Muito mau" (S4, p.3). Ou seja, os professores contratados não conseguem ter a certeza se no ano seguinte têm trabalho ou não, se terão horário completo ou não e dependendo disso, se terão vencimento completo ou não e se ficam perto de casa ou a centenas de quilómetros.

Como Anderson e Cohen (2015) concluem, professores com insegurança (instabilidade e precários) no seu trabalho e com preocupações de sobrevivência são mais facilmente moldáveis pelas administrações centrais (e locais). Assim a profissionalidade destes professores sofre os efeitos desta situação de insegurança no trabalho, ficando empobrecida

de reflexão e intervenção, pois os professores, de um modo geral, não têm tempo para construir as relações profissionais que permitam a reflexividade e o ativismo.

As políticas educativas expressam-se por várias medidas (e legislação) que interferem direta ou indiretamente no modo como os professores fazem o exercício da sua profissão. O estabelecimento das metas curriculares é paradigmático disso mesmo. Pelos dados recolhidos no inquérito e pelas entrevistas realizadas está bem patente que as metas condicionaram o modo como os professores exercem a sua profissão. Retirou-lhes capacidade de decisão ao nível da sala de aula, 74.3% dos inquiridos considera que esta capacidade diminuiu ou diminuiu muito; retirou-lhes também capacidade de atendimento à diversidade de alunos da turma (uma das bases da escola inclusiva), a maioria dos professores é desta opinião (79.8%), condicionando-se desta forma a autonomia do professor. Dos professores inquiridos, 76.5% consideram que a sua autonomia diminuiu ou diminuiu muito. Resultados na linha dos obtidos por Flores, Viana e Day (2007), por Matiz e Lopes (2014) e por Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016).

Os professores percecionam que a falta de autonomia modifica o modo como trabalham. Foi o que manifestaram os professores entrevistados, neste trabalho. Assim, é referido pelos professores que

(...) cada vez temos menos autonomia, cada vez mais o papel do professor é padronizado e menos individualizado, menos individual (...) temos metas a atingir, temos trabalho direcionado, digamos assim, que nos exige muito, muito para atingirmos essas metas. Um esforço suplementar da nossa parte para atingir esses resultados (S2, p.4).

Apesar de os docentes sentirem a necessidade de serem autónomos são “arrastados” pela lógica das metas, isto é, do prestar contas, da métrica. Um dos professores entrevistados refere que

(...) nós temos que ser autónomos. Para conseguirmos gerir todas as situações que temos dentro da sala de aula (...), mas como nós estamos limitados, às vezes é difícil termos tempo para abordarmos outras temáticas que, se calhar, seriam mais do interesse dos alunos (...) temos metas para cumprir (...) nem que a gente tenha que arranjar uma forma... temos sempre que arranjar forma de cumprir o que está estabelecido pelas metas (S3, p.5).

Esta obrigação de cumprir as metas condiciona o modo como o professor se vê como profissional e a autonomia

(...) já foi maior. Muito maior (...) ser maior também implicava mais inovação. Quanto maior a autonomia, mais capacidade de inovação temos nós. Hoje em dia, a autonomia é muito condicionada quer pelo rigor no cumprimento dos programas que nos é imposto, (...) (quer pelas) metodologias que nos são propostas, especificamente, para cumprir esses programas, não é cumprir só os conteúdos, é também, a forma como os ensinamos (...) (S5, p.4).

Assiste-se, mesmo assim, a alguma resistência a esta falta de autonomia, mas “(...) eu tento fugir a isso (metas) o mais que posso. Mas, às vezes, não se consegue. Porque os números estão predefinidos e nós temos que mostrar resultados (...)” (S6, p.6).

Conclui-se, deste estudo, que os professores portugueses estão menos autónomos, apesar de oferecerem alguma resistência a essa falta de autonomia. Como causa desta perda de autonomia estão as medidas que promovem o controlo sobre a ação do professor. Como defendem Anderson e Cohen (2015), com o controlo a que são sujeitos, nomeadamente pela necessidade de cumprimento de metas, os professores tornam-se “cumpridores”, sem tempo para refletirem, isentos de espírito crítico e focados na avaliação. Deste modo, desenvolvem uma profissionalidade organizacional, que é a que melhor responde a este tipo de solicitações. No entanto, neste estudo, tal como nos de Anderson e Cohen (2015) e Mungol (2015), foi possível encontrar professores que tentam resistir, pois não assumem o exercício da sua profissão como cumpridores de metas e diretivas, construindo uma profissionalidade de resistência, a ativista.

Sobre a perceção dos professores sobre a sua autoeficácia, este estudo segue a tendência do de Flores, Viana e Day (2007), pois foi minoritária a percentagem de professores que consideram que a sua autoeficácia diminuiu ou diminuiu muito (31.7%). Um pouco mais de metade dos inquiridos (54.1%), respondeu que manteve a sua autoeficácia. Os professores entrevistados, também reforçam esta ideia de que a sua autoeficácia se manteve ou até aumentou, principalmente os professores mais novos, atribuindo essa melhoria ao facto de

(...) com a experiência que ganhamos, com o trabalho que vamos desenvolvendo e com a ajuda dos colegas, também vamos ganhando novas competências, novas capacidades que nos fazem adaptar rapidamente a cada situação. Vamos adquirindo essas competências ao longo do tempo, com a experiência (S2, p. 5).

Se os mais novos percecionam que a sua autoeficácia melhorou fruto da experiência, os professores mais experientes não estão tão certos disso, pois afirmam que

(...) eu pensando nas minhas aulas e porque é que aquilo que eu quero transmitir não, não consigo atingir os objetivos a que me proponho (...) (S6, p.4).

Ou como refere um dos professores entrevistados,

(...) não sei se lhe chamarei autoeficácia, nós temos que produzir mais, dar mais horas, trabalhar mais, às vezes não significa que sejamos mais eficientes e que se sejamos mais eficazes (...) posso não chamar autoeficácia porque nós apenas passamos a ser mais burocratas do que propriamente professores (S8, p.6).

Autoeficácia e realização profissional estão ligadas já que podem depender uma da outra. Os resultados são contraditórios, já que 74.8% dos professores que responderam ao inquérito, assumem que a sua realização profissional diminuiu ou diminuiu muito. Resultados que vão ao encontro dos de Flores, Viana e Day (2007) e de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016). Nas entrevistas foi possível aprofundar esta discrepância nas perceções. De facto, quase todos os professores têm uma perceção ambivalente sobre esta questão,

(...) eu sinto-me, apesar de tudo, sinto-me bem a fazer aquilo que faço. Acho que é algo que me faz sentir feliz, apesar do investimento de tempo, sinto-me bem... se eu tivesse este aperto de tempo noutra profissão, talvez não aguentasse e, nesta, aguento porque (...) gosto (S5, p.6).

No entanto este mesmo professor, uns minutos antes, afirmava que

(...) não me sinto realizada porque não tenho tempo para mim e para desfrutar da minha família, a minha profissão faz de mim quase uma celibatária e, por outro lado, esse valor não é minimamente reconhecido pela sociedade. É reconhecido pelos meus alunos, no momento, é um reconhecimento momentâneo (...) e vamos fazendo o que podemos sempre com poucos recursos (S5, p.6).

E a maioria dos professores entrevistados afirmou que, por um lado, a sua realização profissional "(...) neste momento começava a descer, a ficar uma curva descendente. Pronto, houve já um pico, em que as coisas correram melhor e agora estamos numa fase pior" (S8, p.8), mas por outro, "(...) gosto daquilo que faço, caso contrário, não daria tantas horas à escola, gosto daquilo que faço. Mas já gostei mais" (S8, p.8). Esta ambivalência poderá ser justificada pelo facto de a maior parte dos professores considerar a profissão de forma afetiva e criativa (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016, p.44).

Ao contrário do que concluíram Flores, Viana e Day (2007) no estudo que realizaram, passados quase 10 anos, conclui-se, neste trabalho, que as políticas educativas neoliberais tiveram um grande impacto na perceção dos professores quanto à sua realização profissional, apesar de os professores apresentarem posições contraditórias, tal como aconteceu no estudo de 2007 de Flores, Viana e Day.

No presente estudo, 83.1% dos professores inquiridos consideram-se menos motivados. Estes resultados seguem a tendência de outros estudos (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016; Hall & McGinity, 2015; Herdeiro & Silva, 2014). No estudo de Flores, Viana e Day (2007), os resultados sobre a perceção dos professores sobre a sua motivação para ensinar foram diferentes, o que poderá significar que os professores portugueses depois de 10 anos de políticas educativas neoliberais, mudaram a sua forma de ver a profissão. Concluindo-se que as políticas educativas tiveram um grande impacto na motivação dos professores para a docência.

A desmotivação que os professores portugueses assumem, deve-se a vários fatores, todos eles resultantes da implementação de medidas que pioraram as condições profissionais e de vida dos professores. Assim, a desmotivação “(...) foi quando eu comecei a ficar muito longe de casa (...)” (S1, p.5). Ou “(...) principalmente por causa da instabilidade” (S2, p.6). E “(...) nós trabalhamos e estamos sempre a ser tratados da mesma forma: somos descartáveis todos os anos” (S3, p.5). Mas também porque “(...) tiramos tempo à família, tiramos tempo a nós próprios como seres humanos e não vemos a nossa profissão dignificada na sociedade. O professor não tem, não tem valor aos olhos da sociedade” (S5, p.6). Também “(...) nem sou reconhecida, nesse aspeto nem somos reconhecidos. Temos as carreiras congeladas há imenso tempo, portanto, é como se o nosso trabalho não fosse valorizado. Nesse aspeto, não nos valorizam” (S6, p.5). Além de que

(...) o que me faz desistir é o trabalho exacerbado, é o facto de as condições de trabalho não serem as ideais, temos cada vez mais trabalho, aliás querem sempre fazer omeletas com poucos ovos (...) cada vez mais temos menos tempo distribuído para um maior número de tarefas, nós também chegamos a um ponto que já não damos mais (...) eu ando a roubar muito tempo à minha família e aos meus tempos livres, pois nós temos vida para além da escola, mas cada vez tenho menos tempo para isso. Porque eu estou sempre a tentar cumprir com aquilo a que me proponho e que me pedem, então, eu cada vez tenho menos tempo para mim e para a família. Sinto-me triste e um bocado revoltada (S6, p.6).

E “(...) é uma profissão que acarreta muito trabalho, muito desgaste físico e emocional e o dinheiro que se ganha não compensa. O dinheiro não é tudo, mas ajuda e nós temos limites para tudo” (S6, p.9). Também “(...) o aumento da burocracia, com o aumento de trabalho que não é exatamente aquele que nós gostamos de desempenhar” (S8, p.8). A desmotivação tem como causas também

(...) estão a cortar a minha progressão na carreira e tantos anos de congelamento, as pessoas começam a ficar mais desmotivadas. Estamos desmotivados porque não vemos qualquer luz ao fundo do túnel que nos permita dizer assim: bem não é este ano, mas é no próximo que mudamos. Outro problema, é que cada vez nos exigem mais formação, ou nos dizem que temos que fazer formação, mas do outro lado, não há nada em troca. Nós temos que fazer, nós só temos deveres para cumprir, mas não há direitos (S8, p.8).

E, além do mais,

(...) as políticas seguidas que foram feitas sempre a cortar no trabalho, a aumentar a carga horária, a aumentar o número de alunos por turma, a baixar os ordenados, isso também tem importância, o nível de vida baixa completamente e, então começo a pensar, se esta carreira, na qual estás por que gostas, se ela é compensatória ou não (S8, p.9).

Dos professores inquiridos, 79.3% consideram que a sua motivação para o ensino diminuiu ou diminuiu muito depois dos “cortes salariais”, o que encontra paralelo no estudo de Flores, Viana & Day (2007), onde os baixos salários são apontados como uma das áreas em que os professores portugueses setem menos satisfação. Mas, paradoxalmente, relativamente ao desempenho profissional depois dos “cortes” salariais e da desvalorização do trabalho docente, 69.4% dos professores responderam que se manteve, isto é, os professores têm a perceção de que o seu desempenho profissional é impermeável às situações adversas que vivem. Aliás, um dos entrevistados diz mesmo que “(...) eu chego à escola e qualquer problema pessoal fica ao portão, não pode ser de outra forma, os miúdos não têm culpa (...)” (S7, p.4). Ou seja, os professores não consideram que os baixos salários interferem no modo como exercem a profissão, esta situação talvez possa ser explicada pelo facto de a maior parte dos professores, encarar o seu desempenho profissional como um ato de paixão, esperança e afeto, como é evidenciado no estudo de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), onde as questões materiais e monetárias perdem relevância, na perceção dos docentes. Tal como Vieira, Maia e Coimbra (2007), referem que o salário, em si mesmo, não representa um fator de motivação (ou desmotivação) no entanto, segundo estes autores, é incontornável a sua preponderância, como aliás foi referido por vários professores entrevistados.

Conclui-se deste estudo, à semelhança do de Herdeiro e Silva (2014) que a desmotivação dos professores tem como causas as políticas educativas em curso, tais como a intensificação das tarefas, falta de tempo para as atividades escolares e para a vida pessoal, desvalorização profissional (90.7% dos professores inquiridos, percebem que a valorização do trabalho do professor diminuiu ou diminuiu muito) quer pelo corte dos vencimentos quer pelo “congelamento” das progressões, instabilidade, falta de reconhecimento e falta de perspectivas. A desmotivação associada à diminuição da realização profissional, muda o modo como os professores exercem a sua profissão e determina a qualidade do trabalho prestado (Batista, Vieira, Cardoso & Carvalho, 2005).

Como se concluiu que os professores consideram os efeitos das políticas educativas negativos para o exercício da profissão docente, será expectável que face a esse impacto negativo no modo de exercer a profissão, os professores reconheçam que este está a mudar.

(H3) Existem diferenças de género, nível de ensino, áreas curriculares, área geográfica, e situação profissional na perceção dos professores sobre os efeitos das políticas educativas no exercício da profissão e na profissionalidade docente

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na perceção dos professores sobre a profissionalidade docente quando ao género. No entanto os docentes do género masculino, apresentam uma tendência para terem uma perceção mais positiva face às condições externas para o exercício da profissão. Situação idêntica em relação à prestação pública de contas, isto é, consideram que não aumentou assim tanto como o consideram as professoras. No entanto, a perceção de ambos os géneros é negativa em relação a estes dois itens.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na perceção dos professores dos diferentes níveis de ensino sobre a profissionalidade docente. Verifica-se, contudo, uma perceção mais positiva por parte dos professores do 1.º CEB em relação ao aumento da burocracia, o que é justificável pelo facto de o 1.º CEB funcionar em regime de monodocência, tendo o professor apenas uma turma, o que reduz a quantidade de materiais burocráticos a serem produzidos. Sobre esta questão da burocracia, salienta-se o facto de serem os professores da educação especial os que têm uma perceção mais negativa, o que compagina com a quantidade de relatórios, projetos e programas que envolve toda a sua atividade. Os docentes do ensino pré-escolar, são os que têm perceção menos negativa em relação ao aumento do número de horas letivas, já que o seu horário não sofreu alteração,

pois já tinha sido alargado há mais anos. Também são os docentes do pré-escolar que têm uma perceção menos negativa sobre o desgaste físico e psicológico, esta evidência prender-se-á com o facto de este nível de ensino ter sido o primeiro a sofrer alterações no horário de trabalho e no calendário escolar, pelo que, o impacto das últimas medidas sobre esta matéria, não se fizeram sentir no pré-escolar.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na perceção dos docentes sobre a profissionalidade nos diferentes grupos disciplinares. Tendencialmente, os professores de “expressões” manifestam-se menos negativos em relação ao aumento da burocracia, ao aumento do controlo sobre os professores e ao aumento do volume de trabalho, que se deverá às características particulares das disciplinas de expressões.

A área geográfica, rural ou urbana, poderia influenciar a perceção dos professores, uma vez que constituem realidades escolares diferentes. Neste estudo, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na perceção sobre a profissionalidade docente. Os professores que lecionam em áreas geográficas rurais, têm perceção mais negativa em relação à instabilidade na profissão, concretização da escola inclusiva, autonomia, capacidade da escola e dos professores favorecerem a democratização da sociedade e o desenvolvimento global da personalidade do aluno, assim como consideram que o MEC dá pouca importância ao exercício da profissão docente. Esta tendência mais negativa poderá prender-se com o facto de grande parte dos professores que lecionam em áreas geográficas rurais estarem lá por não conseguirem colocação nas zonas urbanas, onde residem, o que os obriga a viagens diárias, o que poderá influenciar negativamente o modo como percecionam estes aspetos. As escolas das zonas rurais poderão ter uma percentagem maior de professores contratados, que fruto da sua situação profissional, apresentam uma perceção mais sensível à questão da instabilidade, já que estes docentes podem mesmo mudar de escola todos os anos, ou mesmo várias vezes no mesmo ano, além de que a colocação poderá não se concretizar a qualquer momento. No que se refere à autonomia, os professores das escolas de áreas rurais, são os que mais negativamente percecionam a evolução da capacidade que os docentes têm de decisão na sala de aula devido ao estabelecimento de metas curriculares. Esta situação poderá prender-se com o facto de o estabelecimento de metas curriculares conferirem rigidez ao sistema de ensino e os professores, de escolas nas áreas rurais, são confrontados com realidades mais longínquas das padronizadas pelas metas e, desta forma (com as metas), têm que desenvolver uma metodologia de trabalho que os impede de atender a todas as situações, que são necessárias acautelar, nestes contextos.

Também se constatou, da observação dos dados obtidos, que existem diferenças significativas na perceção da profissionalidade docente entre professores de situações profissionais

distintas. Assim, os professores contratados são os que têm percepções menos negativas em relação às condições atuais do exercício da profissão. Esta constatação poderá ser explicada com o facto de, muito provavelmente, só conheceram estas condições do exercício da profissão que atualmente existem. Os que têm percepções mais negativas são os professores desempregados, o que se justifica pelo facto de se encontrarem na situação de desemprego, logo seguidos pelos professores que se encontra em lugar de quadro de zona pedagógica (QZP). Os professores de QZP, apesar de serem do quadro, têm grande instabilidade, já que poderão ter que mudar de escola de uns anos letivos para outros, muitas vezes em escolas que distam centenas de quilómetros, dependendo da dimensão da zona pedagógica e, não raras vezes, têm que, durante o mesmo ano letivo, mudar várias vezes de escola ou agrupamento. Além de que são os que primeiro sofrem o impacto dos chamados “horários-zero”. Estas evidências foram testemunhadas pelo entrevistado S7 que é QZP, nomeadamente quando referiu que

(...) quando iniciei esta profissão, nunca pensei que ao fim de 19 anos não estar ligado a uma escola, de preferência perto da residência (...) há 4 anos a esta parte (...)eu tive que fazer mais de 200 km para ir trabalhar, todos os dias (...) (S7, p.4).

Com uma percepção mais positiva nesta dimensão, estão os professores contratados. Esta situação explica-se com o facto de que, muito provavelmente, só conheceram estas condições do exercício da profissão que atualmente existem.

As diferenças estatisticamente significativas (entre professores de situações profissionais diferentes) dizem apenas respeito à dimensão da evolução das condições atuais do exercício da profissão. Quanto à outra dimensão, isto é, à influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional, não há diferenças estatisticamente significativas, o que sugere que as mudanças, que os professores reconhecem, nas condições atuais do exercício da profissão, têm uma influência/consequências na profissionalidade e no desenvolvimento profissional, igualmente sentidas, qualquer que seja a situação profissional, como negativas, já que todos consideram que a evolução é negativa.

(H4) Existem diferenças na percepção dos professores sobre os efeitos das políticas educativas no exercício da profissão e na profissionalidade docente, conforme a antiguidade na carreira e a idade

Neste trabalho foram encontradas diferenças estatisticamente relevantes na percepção dos professores sobre a profissionalidade docente conforme a idade. Foi observado que os professores mais novos (entre 30 a 40 anos de idade) avaliam de uma forma menos negativa a evolução das condições de trabalho nos últimos anos. Com uma visão muito negativa das condições de trabalho dos professores, estão os docentes com mais idade (entre 41 a 65 anos). O mesmo foi observado para a Influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente, isto é, os mais novos apresentam uma percepção menos negativa do que os professores mais velhos.

Neste estudo, os professores inquiridos, com menos de 40 anos, estão mais realizados com a profissão do que os restantes. Nas entrevistas foi possível confirmar que os professores com menos de 40 anos, têm uma percepção mais positiva em relação à sua realização profissional. Enquanto que os docentes mais velhos, com mais de 40 anos (S6, S7 e S8) e S5 que, apesar de ter 38 anos, está em lugar de quadro de nomeação definitiva há 16 anos, referem que não se sentem realizados com a profissão, apesar de, assumirem que gostam do que fazem. Por exemplo, S6 referiu que “(...) já me realizei mais. Mas eu gosto de ensinar(...)” (S6, p.6), ou S7 que reconhece que “(...) já me senti mais realizado, é verdade (...)” (S7, p.7) e S8 assume mesmo que “(...) neste momento (...) gostaria de mudar de profissão” (S8, p.7). S5 não tem dúvidas de que “(...) não me sinto realizada (...)” (S5, p.6). Este mal estar na profissão que põe em causa a realização profissional, tem como causas principais, a falta de tempo, a pressão constante sobre a sua ação (metas e cumprimento de programas), a falta de reconhecimento da profissão, tal como observado noutros trabalhos (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016 e Flores, Viana & Ribeiro, 2007), a burocracia, o aumento do volume de trabalho e da carga horária, a desvalorização do trabalho dos professores concretizada no congelamento das carreiras, o aumento da idade da reforma e, talvez a mais forte razão de todas, a falta de esperança que as condições se modifiquem, “(...) não vemos qualquer luz ao fundo do túnel que nos permita dizer assim: bem não é este ano, mas é no próximo que mudamos (...)” (S8, p.8). No mesmo sentido, no estudo de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016), foi observado que os professores mais velhos (com mais anos de serviço) são os que mais admitem que “nada vai mudar” (Ibid., p.54).

Os professores mais novos, com 40 ou menos anos (S1, S2 e S3), reagem de forma menos negativa, à realização profissional, por exemplo S1, perentoriamente, assume que “(...) eu adoro o que faço e, e não me arrependo minimamente da profissão que eu escolhi. Sinto-me realizada, ponto” (S1, p.5). S2 e S3, partilham que já se sentiram mais realizados do que

agora e S4 distingue “(...) na questão de trabalho, em si, sinto-me realizado. Na questão remuneratória, não. Nada! Eu acho que nós somos muito mal pagos”. As razões para esta percepção negativa residem no vencimento, mas sobretudo, na instabilidade. A precariedade não é assumida, por estes professores, como causa de desmotivação para o ensino, mas, no entanto, reconhecem que tem um impacto muito negativo nas suas vidas pessoais e como disse S2, “ao estar deslocado, psicologicamente não vou estar tão bem preparado para trabalhar ou lecionar, ou seja, isto depois reflete-se a nível profissional(...)” (S2, p.4). A precariedade introduz nas suas vidas pessoais e profissionais o medo, “(...) agora é terrível (...) é terrível uma pessoa saber que acabou um contrato, o que é que vai ser para o ano? (...) e se vai ser, não é? Muito mau.” (S4, p.3). S3 corrobora quando diz

(...) nunca sei o dia de amanhã (...) uma pessoa está sempre com esse receio. E o receio maior ainda é o de não ficar (...) é que já nem é o de ir para fora, é o não se ficar mesmo colocado, (...) ficar desempregada (S3, p.4).

Então, mais do que a idade, neste caso, o que determina a percepção menos pessimista da realização profissional, é o facto de os professores mais novos e sem vínculo, acalentarem ainda a esperança de que a situação se alterará. É de salientar que quando têm uma colocação (um contrato), parece que “respiram de alívio” e desvalorizam todas as outras situações menos boas que se vivem na profissão, “(...) assim que eu tenha o contrato, já me sinto bem (...)” (S4, p.3). O que é perfeitamente compreensível pois a situação pior de todas é ficar sem colocação, por isso, todas as outras condições de trabalho, assumem uma dimensão menor nas suas percepções negativas. Situação que é comprovada por S5.

S5, apesar de ter 38 anos, tem uma percepção mais consentânea com os professores mais velhos. Este facto poderá estar alicerçado no percurso profissional desta docente. Apesar de ter menos de 40 anos de idade, já é professora de nomeação definitiva há mais de 14 anos, o que ter-lhe-á dado uma estabilidade e uma forma de exercer a profissão que os seus colegas, da mesma faixa etária, não têm por estarem ainda em situação precária e instável, mudando todos os anos de estabelecimento de ensino, ou experimentado várias situações profissionais diferentes (passagem pelo ensino privado, entre outras).

A percepção dos professores mais novos, isto é, na maioria com vínculos precários, é menos pessimista, na evolução da autoeficácia; do controlo; do número de horas de trabalho: até porque muitos deles não têm horários completos e ao longo de todo o ano letivo, logo não se conseguem aperceber da real dimensão do aumento do trabalho além de que, muitos deles, já começaram a trabalhar com estas medidas em vigor e assim não têm termo de comparação; desgaste físico e psicológico: o que é explicado pela natureza da própria idade, mas também porque os mais velhos já viveram uma situação muito melhor e, efetivamente,

têm agora muitas mais tarefas do que no passado, como é assumido por S8 quando diz que “(...) não, também não é só a idade. É um conjunto de fatores que contribuem para este desgaste (...)” (S8, p.5); a autonomia; a evolução do desenvolvimento profissional; o papel positivo das ações de formação e a intervenção e representatividade dos professores no modelo de gestão, são os professores mais velhos que têm uma percepção mais pessimista sobre esta questão da gestão. Os professores mais novos, apesar de não sentirem que estejam representados nos órgãos de gestão e assumirem mesmo que muitas vezes são prejudicados na avaliação por serem contratados e estarem numa situação precária,

(...) às vezes sinto é que por eu ser contratada se calhar não sou considerada da mesma forma, isso sinto (...) na avaliação eu tenho sentido um bocado na pele isso da aplicação das quotas, acho um bocado injusto e depois acho que nos concursos, como eles não querem saber da aplicação das quotas, querem sempre a menção qualitativa e não a menção quantitativa, não é? Porque em termos quantitativos, tenho sempre excelente, agora em termos qualitativos, como não há quotas, não tenho. E pronto, e isso entristece-me um bocado (S1, p.4).

E também por sentirem que “(...) um professor consegue facilmente ir à Direção expor as suas ideias ... mas, nós contratados, por exemplo, temos que passar por vários patamares e somos sempre, normalmente, os últimos a ser ouvidos, em tudo” (S3, p.9). Mas também, porque não têm um sentimento de pertença à escola e à comunidade educativa. S4 apesar das suas dúvidas, é claro neste sentimento de não pertença, quando diz,

(...) eu, como contratado, não, de certeza. Não tenho voto na matéria, sequer! (...) eu não posso votar. Se pudesse votar em quem é que ia ser diretor (...) mas também é assim, também não faz muito sentido eu votar, numa escola onde só estive um período de tempo e para o ano já vou calhar noutra qualquer (...) é assim, eu não vou votar numa coisa que depois para o ano não me vai servir de nada... eu vou votar numa pessoa, quer dizer, não sei...é um bocado relativo...porque se uma pessoa pensar, eu tive lá um ano e, num ano, também vi como é que eram as pessoas e aí também me dá um certo direito a escolher, nesse sentido, sim. Agora no sentido que eu para o ano já não estou lá e já não me vai afetar absolutamente em nada, não sei, se calhar é uma ideia um bocado egoísta... não sei... se calhar devemos ter direito a votar (S4, p.7, 8).

Os professores mais velhos, como vivenciaram outras realidades quer nas condições do exercício da profissão, quer no próprio modo como construíram a sua profissionalidade, estão

mais pessimistas, assumindo uma percepção mais negativa. Esta percepção mais pessimista, ancora-se também na falta de perspectivas de que as suas situações profissionais melhorem. Por um lado, há um passado que foi muito melhor e, por outro, há um futuro que não se vislumbra venha a ser melhor do que o presente.

Relativamente à antiguidade na carreira, isto é, tempo de serviço, foi encontrada uma tendência para que os grupos de professores com menos tempo de serviço, terem uma posição mais favorável, ou menos negativa em relação às condições atuais do exercício da profissão assim como perante a influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente, mas, globalmente, não há diferenças estatisticamente significativas.

Existem, porém, diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à evolução do controlo sobre a ação dos professores, sendo os professores com 6 a 12 anos de serviço os que percecionam menos negativamente este item, seguindo-os os docentes com menos de 5 anos de serviço. Da mesma forma, em relação ao volume de trabalho, são os professores com 6 a 12 anos de serviço a posicionarem-se numa opinião menos negativa, logo seguidos pelos professores com 13 a 20 anos de serviço, o que parece paradoxal. No entanto, se atendermos ao facto de que estes professores (13 a 20 anos de serviço), estarem já há vários anos a sofrer um grande acréscimo de trabalho, pois foram os que não conseguiram (na maior parte dos casos) usufruir das reduções de horário por tempo de serviço. Assim, apesar de o volume de trabalho ter aumentado nos últimos anos, estes professores como já tinham sofrido o aumento antes, com as políticas educativas do XVII Governo, não percecionam o último aumento de uma forma tão negativa como os restantes professores. Paradigmático disto mesmo, é o testemunho de S6, que tem 20 anos de serviço, que a propósito do número de horas de trabalho individual que se traduz no volume de trabalho, disse

(...) eu sempre me lembro de ter muito trabalho. Sobretudo quando, na área em que estou em que as coisas estão sempre a mudar, eu tenho que estar sempre a atualizar-me e não consigo ter várias turmas do mesmo nível, portanto tenho sempre muitas aulas para preparar (...) (S6, p.5)

Os professores com menos de 6 anos de serviço não seguem a tendência dos que estão no intervalo seguinte, no que à evolução do volume de trabalho diz respeito. Esta evidência poderá prender-se com o facto de estes professores, como têm pouco tempo de serviço, ficam colocados em horários incompletos e/ou temporários e, desta forma, não conseguem aperceber-se, de uma forma realista, da evolução do volume de trabalho docente.

À medida que aumenta o tempo de serviço dos professores inquiridos neste estudo, aumenta a opinião de que o desgaste físico e psicológico no exercício da profissão aumentou. A este

facto não estará alheia a situação de que os docentes mais experientes serão os mais velhos e, por isso, com menor resistência ao desgaste; a tudo isto acresce o aumento da carga letiva nos horários dos professores, além do aumento do número de alunos por turma e a degradação da relação entre alunos e professores, com cada vez mais casos de indisciplina grave, Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016) referem que “para 51,6% dos docentes desta amostra, o principal problema é a indisciplina vivida nas salas de aula” (p. 61). Todos estes fatores poderão explicar esta diferença de opinião entre os professores com menos tempo de serviço e os que têm mais de 30 anos de prática letiva.

A precariedade na profissão é sentida de forma mais intensa pelos professores com menos tempo de serviço. Verifica-se que são os professores que têm entre 13 e 20 anos de serviço, os que têm uma perceção menos negativa neste ítem, o que se poderá justificar pela entrada, recente para os quadros de nomeação definitiva.

Em síntese, de um modo geral, os professores mais velhos e com mais anos de serviço têm perceções mais negativas sobre a evolução da profissionalidade docente do que os mais novos e com menos anos de serviço, isto é, existem diferenças na perceção da profissionalidade docente, conforme a idade e o tempo de serviço dos professores, tal como os professores ingleses no estudo realizado por Hall e McGinity (2015), embora um dos fatores que parece determinante na avaliação que é feita sobre a evolução da profissionalidade docente tenha a ver com a estabilidade profissional. Assim, foi possível observar, neste estudo, que quando os professores vivem situações estáveis de emprego, percecionam a evolução da profissionalidade docente de uma forma mais negativa. Esta perceção mais negativa decorrente da estabilidade, aparentemente independente da idade e do tempo de serviço, terá como causa o facto de esta situação (de estabilidade), permitir ter um termo de comparação, na mesma escola, com os mesmos professores (ou a maior parte), de como evoluiu o modo como se é professor “(...) podíamos colaborar muito mais, trabalhar em grupo, preparar unidades letivas em grupo (...)” (S5, p.2). Essa colaboração perdeu-se, pelo menos em parte, devido às condições atuais do exercício da profissão “(...) por não termos tempo para nos reunirmos, para fazermos um trabalho, de facto, em equipa (...)” (S5, p.2). Isto é, os professores cuja idade permite ter uma visão mais longitudinal da evolução da profissionalidade e os professores que, graças à sua estabilidade laboral, ainda que mais jovens, são aqueles que têm uma perceção mais negativa, mas também mais aprofundada e fundamentada, pois conseguem comparar a situação atual com situações anteriores que decorreram, muitas vezes, do contributo da sua intervenção e comprometimento pessoal e coletivo de defesa da profissão, numa lógica de cultura de resistência (Anderson & Cohen, 2015), cujas raízes encontram fonte na tradição sindicalista da classe docente; é paradigmático disto mesmo o referido por S7,

(...) nós ganhámo-las com luta e perdemo-las com decretos. Mas decretos de uma equipa que pouco quis saber (estou a falar da equipa que tutela a educação). Perdemo-las por despacho, ou seja, pouco diálogo com os professores, apesar de dizerem que dialogavam com os professores, mas isso não é verdade (...) por implementação de medidas que não foram pensadas, pelo menos a favor dos professores. Se não tivermos professores motivados, não temos escola de qualidade (...) (S7, p.5).

Ou o exemplo dado por um outro docente (S8), na medida em que extrapola as condições de classe para a situação individual, a respeito da desmotivação,

(...) as políticas seguidas que foram feitas sempre a cortar no trabalho, a aumentar a carga horária, a aumentar o número de alunos por turma, a baixar os ordenados, isso também tem importância, o nível de vida baixa completamente e, então começo a pensar (...) (S8, p.9).

Esta forte sensibilidade demonstrada pelos professores, em relação à afirmação ou identidade profissional, é também observada na percepção que eles têm da importância que a sua “entidade patronal” lhes dá. Dos professores inquiridos, 88%, considera que a importância que o MEC dá ao exercício da profissão docente, nomeadamente ao ECD, diminuiu ou diminuiu muito, estes dados que foram também observados no estudo de Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016) com 85% dos professores que “não se sentem valorizados pelo Ministério da Educação” (Ibid., p.45) apontam para uma perspectiva, que encerra em si própria, uma cultura de afirmação da profissão e de sentimento de perda de direitos “(...) nós só temos deveres para cumprir, mas não há direitos” (S8, p.8), mas que só é possível observar devido à consciencialização de classe que os professores têm e essa é uma construção comum influenciada pelo tipo de sindicalismo docente que habita as escolas. Os professores como trabalhadores têm um sindicalismo ativo que abrange não só as questões estritamente laborais, mas também as questões sociais e de política educativa *latum sensum* (Anderson & Cohen, 2015; Mungal, 2015).

De seguida, dar-se-á resposta às questões de investigação levantadas.

(Q1) Quais os avanços e recuos no desenvolvimento profissional dos professores em consequência da implementação de políticas educativas neoliberais?

No presente estudo observou-se que os professores mais novos e em situação laboral precária, consideraram que o seu desenvolvimento profissional é positivo. Desta forma, refere S1 que

“(…) houve uma evolução positiva” (S1, p.6); também S2 disse que “(…) em termos de experiência, é muito grande porque estive em muitos sítios (…) trabalhei com todos os níveis de ensino, com todo o tipo de alunos(…)” (S2, p.6), mas ao mesmo tempo refere que esta evolução positiva poderia ser melhor “(…) penso que poderia ter rentabilizado mais, de ser muito mais rentável, muito mais aproveitada a minha capacidade como docente se estivesse estável e junto da minha família, obviamente” (S2, p. 6). Da mesma opinião, isto é, o desenvolvimento profissional foi positivo, mas poderia ter sido ainda mais se tivesse outras condições, é S3, “(…) é sempre possível melhorar. Portanto, nunca posso considerar que foi na totalidade porque podemos sempre melhorar. Mas acho que tem vindo a desenvolver (…) poderia desenvolver mais... sim, se calhar, sim” (S3, p.6). Tal como S2 e S3, S4 refere que “(…) apesar de todo, de toda a falta de financiamento, de material nas escolas, no meu trabalho, eu acho que foi positivo” (S4, p.4). Dos professores inquiridos, 6.6% considerou que o seu desenvolvimento profissional aumentou depois da implementação das políticas educativas nos últimos anos. Tem especial relevância o facto de nenhum professor ter assumido que aumentou muito o seu desenvolvimento profissional. Uma interpretação destes resultados poderá ser que, tal como os docentes contratados entrevistados referiram, os professores que consideram que o seu desenvolvimento profissional aumentou, também acham que poderia aumentar mais se as condições fossem outras, nomeadamente no que à instabilidade diz respeito.

Como justificação para que o desenvolvimento profissional tenha evoluído positivamente, está, para estes docentes, a experiência adquirida ao longo do tempo e dos diferentes contextos educativos que tiveram que vivenciar que os munuiu das competências necessárias para darem respostas cada vez mais eficazes às solicitações da prática docente. Este resultado, está em consonância com o reportado em Azevedo, Veiga e Ribeiro (2016) em que “a melhoria do trabalho docente, segundo 73.7% dos inquiridos, deve-se principalmente à sua autoformação” (p.61). De facto, as ações de formação, apesar de serem consideradas pelos professores contratados muito importantes, não estão a cumprir o seu efeito já que “(…) é sempre bom fazer ações de formação, no entanto, eu atualmente para as fazer, ou tenho que me deslocar para uma localidade onde existam ou tenho de pagar e muito, para as fazer (…)” (S2, p.6).

Os professores de quadro, com mais anos de serviço, têm uma perceção sobre o seu desenvolvimento profissional negativa. Assim, 58.4% dos docentes inquiridos, considera que o seu crescimento profissional diminuiu, isto é, o desenvolvimento profissional não foi o pretendido. De acordo com isto mesmo, está S5 quando, em relação à evolução do desenvolvimento profissional, diz

(...) vê-se uma diferença abismal, um professor era professor, tinha tempo para o ser, tinha tempo para aprofundar conhecimentos, para investigar, para preparar aulas e, hoje em dia, não (...) (S5, p.6).

Ou como sintetiza S8, sobre o desenvolvimento profissional,

(...) ele cresceu, as perspectivas eram boas há uns anos atrás, não há 6, mas há 10 talvez e, depois, de um momento para o outro, as coisas mudaram completamente e inverteu-se todo o sistema (S8, p.8).

Está claro que para os professores com mais experiência, o desenvolvimento profissional não está a ter uma evolução positiva. Eles consideram que ao se transformar a escola pública e ao se degradar as condições de exercício da profissão, o desenvolvimento profissional fica comprometido.

As ações de formação poderiam constituir uma forma de mitigação da evolução negativa do desenvolvimento profissional, que do ponto de vista dos professores mais experientes, está a ocorrer. No entanto, 47.5% dos docentes inquiridos consideram que o papel positivo das ações de formação diminuiu ou diminuiu muito. Os professores também referem que as ações que existem não são do seu interesse profissional, ou funcionam nas poucas horas que os professores têm sem trabalho letivo, nem constituem uma mais valia para o seu desenvolvimento profissional. É o que nos diz S7,

(...) E aquilo que eu tenho visto e uma ou outra em que me tenha inscrito, é que não têm sido uma mais valia para mim (...) também há outro problema, estão-nos a obrigar a fazer ações de formação em horários que eu não consigo cumprir, fins de semana (...) eu tenho que fazer viagens durante a semana, eu tenho que preparar as aulas da semana ao fim de semana, não posso ir para ações de formação (S7, p.7).

S8 aflora outros argumentos sobre as ações de formação, dizendo que

(...) agora com a obrigatoriedade que nos impõem, os professores são mais resistentes a fazer formação. As formações que são propostas não têm a ver com os professores, têm a ver com as políticas educativas, mas não têm a ver com os professores. E quando se obriga a fazer formação, até porque a escola é que acha qual é que é a melhor formação para os professores, eu acho isto errado. Esse princípio está errado. Não é a escola que deve achar quais as necessidades, é o professor que deve saber que necessidades tem de formação (...) e isso não é, de forma nenhuma, salutar para o

desenvolvimento profissional nem o promove. Está muito aquém daquilo que deveria ser (S8, p.14).

E acrescenta que as experiências educativas que os professores possam desenvolver ao longo do tempo

são muito mais enriquecedoras do que horas de formação às quais as pessoas vão porque são obrigadas, porque precisam dos créditos, apesar de, neste momento, tudo estar congelado (S8, p.14).

Os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), decidem com as direções das escolas/agrupamentos que formações vão por ao dispor dos professores. As escolas ou agrupamentos decidem quais as ações que acham mais oportunas para o seu corpo docente, dentro da oferta de formadores que existe na bolsa do CFAE. Deste modo, os professores, só poderão escolher uma das ações que o respetivo CFAE tem para oferecer. Estas ações de formação são gratuitas. A gratuitidade é para quem as frequenta como formando e é também para os formadores, já que os formadores deixaram de poder auferir qualquer gratificação pelas ações que dinamizem. Esta situação de não pagamento a quem é formador reduz, obviamente, a oferta de formação que os CFAE podem oferecer. Por sua vez, esta redução da oferta formativa poderá contribuir para que os professores não consigam encontrar as formações que mais poderiam contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Testemunho disso mesmo deu S3,

(...) eu tento sempre inscrever-me em ações de formação que me possam dar uma mais-valia. E até ao momento, tenho conseguido frequentar esse tipo de ações de formação (...) mas está a tornar-se difícil porque como não são pagas, os formadores também não querem lecionar as formações e por isso, há menos ... é mais complicado (S3, p.6).

E acrescenta que “(...) a falta de investimento tanto nas escolas como nos centros de formação faz com que as coisas não corram bem” (S3, p7).

Os professores mais novos, consideram que apesar de tudo, as ações de formação são muito importantes no seu desenvolvimento profissional, e consideram que têm contribuído positivamente para o seu desenvolvimento profissional. S1, por exemplo, diz que as ações “(...) têm tido um papel positivo porque eu também tenho tido sorte ...” e além disso até, contrariamente a outros grupos disciplinares, “tem havido muito boa oferta formativa na minha área, coisa que até aqui há uns tempos não havia” (S1, p. 6). S1 também considera que

(...) é sempre bom fazer ações de formação, no entanto, eu atualmente para as fazer, ou tenho que me deslocar para uma localidade onde existam ou

tenho de pagar e muito, para as fazer (...) nos últimos anos já fui a algumas ações, mas tive que me deslocar e considero que foram diferentes das que tinha feito até então. Acho que já houve um progresso, uma melhoria relativamente a outras que eu já fui (...) (S1, p.6).

É de salientar que estas formações a que S1 se refere são sobre metas e novos programas. Assim, é possível verificar-se que os professores mais novos atribuem a evolução do seu desenvolvimento profissional a causas pessoais (aumento da experiência), mas também às ações de formação que frequentam e que consideram que estão agora melhor do que no passado. A contrariar esta linha de perceção, de que as ações de formação estão a contribuir para o desenvolvimento profissional de uma forma positiva, está S4 que considera que

(...) se falarmos de formações propostas pelo ministério, acho que nada. Sinceramente, acho que não tem nada a ver. Agora as que tirei (...), o curso que tirei (...), o último, acho que sim. E mesmo o anterior, também. Fiz mestrado em físico-química e mestrado em engenharia eletrotécnica e computadores... esse sim. (...) eu já fiz várias ações de formação e, sinceramente, acho que não (S4, p.4).

Em síntese e como conclusão, os professores mais novos consideram que a evolução do seu desenvolvimento profissional é fruto da sua própria iniciativa, autoformação e experiência profissional acumulada e é positiva. Mas o desenvolvimento profissional que estão a experimentar vai no sentido das necessidades que as políticas educativas impuseram, nomeadamente e quase exclusivamente, relacionadas com as metas e os novos programas. Já os professores mais velhos, consideram que o seu desenvolvimento profissional foi afetado pelas mudanças que ocorreram na escola pública e nas condições de exercício da profissão que pioraram, além de considerarem que a oferta formativa não é a que os professores necessitam, mas a que as direções e, em última análise, o ministério (através dos CFAE) decidem ou escolhem com critérios de agenda política e financeiros. Tudo isto, contribuiu para que a perceção que têm da evolução do seu desenvolvimento profissional seja negativa. Os professores, principalmente os mais experientes, estão aquém, em termos de desenvolvimento profissional, do que seria expectável, por eles, neste momento das suas vidas profissionais. Isto significa que resistem ao tipo de desenvolvimento profissional que é imposto pela tutela (através das direções e CFAE) mas, neste momento, não conseguem ter alternativa, pois os projetos inovadores de implementação experimental nas escolas foram cancelados, desde 2011. Já os mais novos estão a fazer o seu desenvolvimento profissional à luz das políticas educativas neoliberais, o que constitui um recuo no desenvolvimento profissional de professores reflexivos. Isto é, fazem o seu desenvolvimento profissional, presos às lógicas de controlo, como as metas, a burocracia e a constante prestação de contas

(avaliação) (Burch, 2009). O que terá consequências no modo como exercem e exercerão a profissão no futuro, uma vez que, como refere Shipps (2012), tornam-se sitiados dum modelo que lhes condiciona o profissionalismo e compromete o desenvolvimento profissional, como professores reflexivos.

(Q12) Como será a profissionalidade docente dos professores portugueses na próxima década?

Os professores portugueses, tanto os mais novos como os mais velhos, reconhecem que as políticas educativas neoliberais levadas a cabo, em Portugal, nos últimos anos, têm como consequência a desvalorização e descaraterização da profissão, levando à construção de uma profissionalidade docente que não os satisfaz, daí esta posição negativa em relação à mudança ocorrida.

Constatou-se, a partir dos dados obtidos, que há diferenças, no modo como reagem à mudança, entre os professores mais velhos e os mais novos. Assim, os mais novos (até aos 40 anos), demonstram estar mais realizados com a profissão, tendo opiniões menos negativas em relação às mudanças nas condições de exercício da profissão. Pelo contrário, os professores mais velhos e/ou com situações laborais estáveis, têm uma perceção mais negativa e estão menos realizados. Contudo, de um modo geral, a maioria dos docentes, tem uma opinião negativa sobre a situação que envolve a sua profissão, em particular, e a educação em geral, como aliás outros estudos o sustentam também (Azevedo, Veiga e Ribeiro, 2016).

Os resultados deste trabalho são consentâneos com os de outros estudos, nomeadamente, Anderson e Cohen, 2015; Hall e McGinity, 2015; Matiz e Lopez, 2014 e Mungal, 2015, referindo-se apenas os mais recentes, no que diz respeito ao facto de os professores mais velhos serem mais críticos, oferecendo resistência às consequências da implementação das políticas neoliberais e não assumindo, de forma linear, a profissionalidade organizacional que é a que melhor serve os propósitos do neoliberalismo na educação, pois professores organizacionais são professores que trabalham para os resultados, para a métrica, sem espírito crítico, com uma assunção empresarial da atividade, assumem-se como trabalhadores anti-sindicais e sem regulação profissional, isto é, o que rege a sua atividade decorre dos *inputs* externos e não da observação de um conjunto de princípios e regras, regulamentação e boas práticas (Anderson & Cohen, 2015).

Assim verifica-se, por exemplo que quanto ao modo como exercem a profissão, S5 diz que

(...) quando há partilha de ideias, há também aferição de critérios, há inovação no que diz respeito ao trabalho... que se perde por não termos

tempo para nos reunirmos, para fazermos um trabalho, de facto, em equipa (...) (S5, p.2).

Os docentes quando falam em falta de tempo, não significa que não façam o trabalho colaborativo, de reflexão e pesquisa, estão é mais sobrecarregados e não o fazem do modo como consideram que deveria ser feito. Isto porque todas as outras tarefas burocráticas, mas também o aumento do número de horas no horário, o aumento do número de alunos por turma, o aumento do número de turmas por professor, entre outras, faz com que o tempo disponível para uma possível reflexão, trabalho colaborativo e pesquisa quase não exista. S6 refere

(...) nós não temos muito tempo para essas coisas (reflexão, autocrítica e partilha) (...) o que deveria ser essencial, era conseguirmos reunir, termos tempo para reunir, para debater, para trocar impressões e não há, não sobra muito tempo para isso. As reuniões são feitas à pressa (S6, p.5).

S7 lamenta também o facto de “(...) pouco tempo há para criar, para inovar (...)” (p.1), mas também assume que se revolta muitas vezes, apesar de “(...) por vezes as diretrizes são para cumprir e eu não sou um arruaceiro (...) cumprio, mas ... mas não é fácil” (S7, p.8). S8 fala em trabalho colaborativo como uma prática quase obrigatória, decorrente do facto de os professores não estarem isolados,

(...) tens colegas de trabalho, acabas por fazer mais trabalho cooperativo. Acabas por partilhar ideias, partilhar experiências, fazer um trabalho não tão individual, mas um trabalho em conjunto e que propicia, provavelmente, melhores resultados (...) (S8, p.3).

Isto poderá significar que os professores mais velhos, assumem a reflexão e o trabalho colaborativo como uma rotina, um modo de exercer a profissão e, por isso, percebem de forma tão negativa todas as medidas que limitam e impedem este tipo de trabalho. Mas a reflexão, parece ser a principal qualidade que os professores não querem perder. Mesmo que isso se transforme em trabalhar mais horas para além do acréscimo sentido,

(...) também nos tira tempo para refletir sobre as aulas que damos, tira-nos tempo para preparar, efetivamente, as aulas que damos...porque o trabalho do docente é dar aulas, sobretudo. E cada vez esse trabalho de dar aulas é menos considerado. E o que é que acontece? (...) tiramos tempo à família, tiramos tempo a nós próprios como seres humanos (S5, p.2 e 6).

Apesar desta tentativa de os professores mais velhos ou com estabilidade laboral, resistirem às políticas neoliberais que estão a impossibilitar a prática de profissionais reflexivos, este

228

modo de estar na profissão está a sofrer danos, pois já são vários os professores a referir a necessidade de se cumprir diretivas, custe o que custar. Também se verificou que a reflexão diminuiu muito, pois não há tempo, nem condições físicas nas escolas para que se faça essa reflexão em conjunto. A reflexão individual também se torna cada vez mais difícil, pois os professores com o aumento do volume de trabalho e o visível envelhecimento da classe, sofrem uma diminuição da capacidade de refletir, pois para refletir é preciso pensar e para pensar é preciso tempo e tempo é, justamente, o que estão a tirar aos professores.

Os professores mais velhos e do quadro, continuam a assumir a construção de uma escola inclusiva, o desenvolvimento global da personalidade do aluno, a democratização da sociedade, como parte integrante do seu trabalho, por isso, foram os que mais consideram que se está longe de concretizar tais pretensões. Estes docentes querem manter a identidade de professores reflexivos e constroem uma profissionalidade ativista, na medida em que continuam comprometidos com a transformação da sociedade preconizada na LBSE, mas também com a defesa da sua profissão e do seu papel enquanto professores, resistindo ao ataque que as medidas neoliberais fazem a tudo isso. Porém, a profissionalidade ativista está a sofrer alguns golpes, nomeadamente, com o já institucionalizado “cumprimento de diretivas” e a deterioração das condições de trabalho, no entanto, em ambiente de sala de aula, os professores mais velhos sustentam as características da profissionalidade ativista (Anderson & Cohen, 2015). Estão mais críticos e oferecem maior resistência às consequências da implementação das políticas educativas neoliberais, não assumindo, de forma linear, a profissionalidade organizacional. Protegem a sua identidade profissional e a sua prática docente, tal como os professores ingleses no estudo realizado por Hall e McGinity (2015). No entanto, a transformação da escola pública, a perda de direitos e todas as outras consequências, já evidenciadas, da implementação das políticas educativas dos últimos 10 anos, incluindo a transformação das relações de poder nas escolas devido ao atual modelo de gestão, está a provocar alguma erosão na profissionalidade ativista dos professores portugueses mais velhos (ou com situações laborais estáveis).

Os mais novos, que foram entrevistados, consideram que, de um modo geral, até se vai concretizando estes desígnios da LBSE, o que se poderá justificar com o facto de não terem uma noção completa do que é que já foi possível fazer neste campo. No entanto, é possível verificar-se, para além de uma perceção negativa (porém, menos negativa do que a dos colegas mais velhos) em relação à concretização destes objetivos consagrados na LBSE, que há uma consciencialização destes docentes de que não se está a fazer tudo o que é necessário.

Os professores mais novos, devido à situação de instabilidade e precariedade em que vivem, estão condicionados pelo medo de não conseguirem trabalho no ano seguinte, mas também têm necessidade de demonstrar que são bons, muito bons, que cumprem aquilo que é impossível cumprir se se respeitar o horário dos professores e dos alunos, desregulando a atividade profissional, é o caso por exemplo de S1 quando diz que

(...) temos que os dar e cumprir e ponto final (...) este ano, com as novas metas do ensino secundário, foi muito, muito difícil de cumprir o programa e eu tive que, em colaboração com os alunos, aproveitar as horas de apoio que tínhamos para dar aulas normais, para conseguir cumprir o programa, porque o programa não... era impossível de cumprir dentro das horas letivas que tinha (...) se calhar, se eu tivesse mais anos de serviço, se tivesse... não fazia. Os meus colegas não o fizeram, os meus colegas de quadro (...) eu acho que faço porque eu ainda penso muito... em ficar no final do ano e dizer assim: eles não vão ser meus para o próximo ano e eu quero deixar tudo certinho, direitinho, quero que quem pegue neles não possa dizer: olha, o professor do ano passado não fez as coisas bem feitas. Pronto, ... não. Eu quero sentir que eu vou embora, mas eles ficam aqui com tudo certinho, direitinho. E isso tem que me sair do corpo, não é? (S1, p. 6).

Também S2 refere que devido à instabilidade “(...) eles (alunos) são os primeiros a sentir que nós somos frios, que não somos meigos, que não somos queridos com eles” (S2, p.8) e que

(...) reflete-se na minha atitude, na minha atitude, não! Antes, no modo de estar na escola onde estou” (S2, p.7). S3 diz que, fruto da instabilidade, “(...) nós, os contratados, andemos sempre um bocadinho descontentes com a profissão em si (S3, p.7).

Verifica-se que os professores contratados, mais novos, não se identificam com nenhuma escola em particular, não têm sentido de pertença que só é possível adquirir com a manutenção da atividade, na mesma escola, durante alguns anos, com os mesmos colegas. Não tendo sentido de pertença à escola e aos outros professores, é pouco provável criarem-se as condições para o trabalho colaborativo, para a reflexão e para a inovação. Deste modo, a instabilidade e a precariedade transformaram a profissionalidade dos professores mais novos, levando-os mesmo, muitas vezes, a fazerem eles próprios a desregulação profissional. No entanto, mesmo assim, os professores contratados, isto é, os professores mais novos, têm uma perceção negativa sobre tudo o que está a acontecer na educação, fruto das políticas educativas dos últimos anos e isto significará que, de alguma forma, há resistência por parte deles.

Em suma, os docentes mais novos, e com condições laborais mais precárias, são os que, neste estudo, assumem uma profissionalidade mais organizacional, assumindo um “cumprimento profissional adaptativo (Hall & McGinity, 2015). Mesmo que discordem, adaptam-se, cumprindo as diretivas emanadas centralmente (do ministério da educação ou da direção da escola). No entanto, a profissionalidade que apresentam parece não ser muito consistente, tendo em conta que as suas perceções são também negativas, assiste-se, por isso, a uma hibridização da profissionalidade organizacional com a ativista.

A profissionalidade resultante da hibridização organizacional-ativista, adaptando Anderson e Cohen (2015), caracteriza-se por adotar o sindicalismo (abrangendo também as questões sociais), é do tipo empresarial, embora possa, por vezes, ser ativista; do ponto de vista da regulação profissional é desregulada; a avaliação profissional é feita pelos pares e por autorreflexão.

Em conclusão, as escolas estão com um corpo docente envelhecido. Os quadros não abrem e, por isso, não tem havido o natural rejuvenescimento dos professores nas escolas. As culturas de escola estão cristalizadas, em virtude de, não haver novos professores que se mantenham nas escolas, o tempo suficiente para estabelecerem laços e identidade. Os professores mais velhos apresentam uma profissionalidade ativista (embora algo debilitada) e continuam a perseguir a reflexividade na profissão docente. O sindicalismo mantém-se forte na classe docente, embora, por vezes, pareça que desapareceu, os professores continuam, como classe, a ter uma visão sindical da sua profissão, daí o seu descontentamento e inconformismo com a situação que se vive nas escolas portuguesas. Os lugares de quadro não abrem, verdadeiramente, há mais de 10 anos, as carreiras estão congeladas e a idade da reforma está cada vez maior, por tudo isto, haverá uma altura em que, quase em simultâneo, uma larguíssima parte dos professores portugueses sairá do sistema, por aposentação. Os professores que entrarem nessa altura, não conviverão com este espólio de experiência e *know how*, com esta cultura de reflexão e identidade profissional, para se deixarem inspirar por este modo de exercer a profissão, isto é, por esta profissionalidade ativista. Assim, muito provavelmente, os novos professores terão muita dificuldade em libertarem-se do cariz organizacional da sua profissionalidade híbrida.

Se as políticas educativas se mantiverem no registo neoliberal e a escola se desconfigurar completamente daquilo que foi a concretização da LBSE, os professores portugueses da próxima década terão uma profissionalidade resultante da hibridização da organizacional com a ativista, em que a organizacional, eventualmente, acabe por dominar a forma de resistência individual e coletiva que constitui a ativista (Mungal, 2015).

Se, pelo contrário, as políticas educativas se libertarem do cariz neoliberal, o que será difícil nos tempos mais próximos, os professores poderão desenvolver uma profissionalidade menos organizacional e mais ativista, uma vez que ficarão sem o controlo apertado sobre a sua atividade que visa os resultados, numa lógica de *accountability*. Ou, se os professores que agora estão nas escolas conseguirem resistir individual e coletivamente e efetivar uma cultura de resistência que, paulatinamente, reconstrua a escola pública, à luz dos valores que lhe estiveram na origem, os professores portugueses da próxima década, provavelmente serão mais ativistas dos que organizacionais e os novos professores, construirão uma profissionalidade ativista comprometida com a comunidade.

Este trabalho pretende dar um contributo para o entendimento sobre o tipo de profissionalidade que os professores portugueses estão a assumir, depois de mais de uma década de políticas educativas neoliberais e num contexto de crise económica e desinvestimento na educação. Concluiu-se que os professores têm uma opinião negativa em relação às condições de trabalho e às consequências, na sua profissionalidade e desenvolvimento profissional, das políticas educativas postas em prática nos últimos 6 anos. Concluiu-se, também, que os professores portugueses parecem estar a adotar uma nova profissionalidade docente: os mais velhos, a ativista e os mais novos, uma hibridização da organizacional com a ativista. No caso português, a austeridade e a crise instaladas no país, traduzidas em políticas educativas neoliberais, parecem condicionar fortemente os professores mais novos e com vínculos laborais precários, estando estes professores, a assumir uma profissionalidade que, embora seja já do tipo organizacional, apresenta uma certa resistência. Os professores mais velhos mantêm-se, na sua maior parte, com uma profissionalidade ativista, o que sugere que a reflexão ainda não saiu do universo profissional dos professores. E esta circunstância talvez seja, também, um dos fatores que explica porque é que e, apesar de todos os cortes orçamentais na educação e constrangimentos daí resultantes, a realidade nas salas de aula, no que à prática letiva diz respeito, parece ter sido pouco beliscada.

Limitações

Este estudo teve várias limitações, algumas delas não conseguiram ser antecipadas. Uma das limitações do estudo foi o número de participantes no questionário (de apenas 183) e, como tal, carece de um maior aprofundamento quer em termos de número de docentes quer na sua distribuição por regiões do país, nível de ensino, situação profissional, tempo de serviço e grupo de recrutamento. Outra das limitações, foi o número de entrevistas ter sido apenas de oito, teria sido importante entrevistar mais um ou dois professores com menos de 40 anos e

com vínculo estável de trabalho, mas encontrar professores com estas características e que aceitem ser entrevistados foi uma tarefa impossível, para as limitações geográficas em presença.

Ao longo da própria investigação surgiram algumas limitações. Em vários momentos, o estudo limitou-se a fazer o levantamento de como percecionavam os professores questionados alguns aspetos das políticas educativas, não havendo a consequente análise e inferência. O mesmo aconteceu com a entrevista. Das entrevistas, algumas informações ficaram por explorar.

Implicações para futuras investigações

Na elaboração e concretização desta tese, espera-se que os seus resultados possam, de alguma forma, ter impacto no conhecimento das possíveis consequências que as políticas educativas dos últimos anos têm na construção de uma profissionalidade docente e quais os avanços e recuos no desenvolvimento profissional. Assim, destacam-se alguns aspetos de eventual interesse para análise. O primeiro prende-se com a transformação ou transfiguração da escola pública portuguesa. Até que ponto esta mudança é irreversível ou até que ponto ela é superficial? De que forma esta transformação influencia a profissionalidade docente? A hibridização da profissionalidade organizacional com a ativista poderá transformar-se num outro tipo de profissionalidade ou tem força suficiente para permanecer? A profissionalidade ativista nos professores mais velhos ou com vínculo estável de trabalho decorre apenas da conjuntura neoliberal ou é compaginável noutros contextos? Existe uma mudança na perceção dos professores portugueses relativamente à influência/consequências que as políticas educativas têm na sua profissionalidade e no seu desenvolvimento profissional?

Referências bibliográficas

- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard educational review*, 76(1), 30-63.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Ambrosetti, N. B., & Almeida, P. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 592-608.
- Anderson, G. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*. Nova Iorque: Routledge.
- Anderson, G., & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-24.
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education policy analysis Archives*, 23(85).
- Azevedo, J., Veiga, J.J. & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito*. VN Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. (2015). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 1-18.
- Ball, S., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.

- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987-1007.
- Batista, A., Vieira, M., Cardoso, N., & Carvalho, (2005). Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 39(1), 85-91.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bento, G. (1978). *O Movimento Sindical dos Professores: Finais da Monarquia e I República* (2.ª Ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Bettencourt, A. M. (2001). Rui Grácio e as inovações pedagógicas do 25 de abril: Preservar a memória: Homenagem a Rui Grácio. *Inovação*, 14(1-2), 35-46.
- Bites, R. (2012). Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Nova Iorque: Teachers College Press, Columbia University.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis e reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.
- Brás, J., Neves, M., & Duarte, R. S. (2010). O Despertar do associativismo docente em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 157-159.
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 41-54.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 8-22.

- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. UK: Routledge.
- Bushnell, M. (2003). Teachers in the Schoolhouse Panopticon Complicity and Resistance. *Education and Urban Society*, 35(3), 251-272.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Cavaco, M. H. (1995). *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Chakur, C. R. (2002). A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, (117), 146-176.
- Chu, K. H. L. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Cohen, M. I. (2014). 'In the back of our minds always': reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 1-22.
- Compton, M., & Weiner, L. (2008). *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. L. Weiner, & M. Compton (Eds.). New York: Palgrave Macmillan.
- CNE (2014). *Relatório técnico: Políticas Públicas e Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Connell, R. (2010). Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, 36(spe), 165-184.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Coraggio, J. (2009). Propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: Tommasi, L., Warde, M., Haddad, S. (orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Correia, J. A. (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas* (2), 7-30.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA.

- Costa, M. T., & Carvalho, L. (2011). A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, (19), 103-118.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P., & Wittorski, R. (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Nova Iorque: Thousand Oaks Sage.
- da Silva Bodião, I., & Formosinho, J. (2010). A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 403-418.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação & sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de educação*, (11), 13-30.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A Reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: M. A. Flores & I. C. Viana, (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades em tempos de mudança*, (pp. 47-64). Portugal: Feder.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., & Nanzhao, Z. (1999). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Boston: D. C. Heath.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de estatística e Educação (DSEE) e Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), (agosto 2012). Perfil do docente 2010/2011. Lisboa. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

- Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185.
- Duarte, A. M. C. (2015). *Avaliação de desempenho docente e seus atores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Emediato, C. A. (1978). Educação e transformação social. *Análise Social*, XIV(54), 207-217.
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *J. Curriculum Studies*, 35(6), 697-719.
- Europeu, O. P. (2000). Carta dos direitos fundamentais da União Europeia.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In: Gewirtz, S., Mahony, P. Hextall, I., Cribb. A. (Orgs.). *Changing teacher professionalism*. International trends, challenges and ways forward, (pp. 19-20). Nova York: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59(4), 406-422.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fernandes, R. (2010). *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ferreira, P. L. (2005). *Estatística Descritiva e Inferencial: Breves Notas*. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Fielding, M. (1999). Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 277-287.
- Figueiredo, M. (2009). A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 123-138.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21(2), 391-412.
- Flores, M. A., Viana, I. C., & Day, C. (2007). Profissionalismo docente em tempos de mudança: um estudo Luso-Britânico. Braga: Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia: UM. Setembro.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869.

- Fonseca, A., & Marinelli, C., (2007). O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. *Revista Educação e Fronteiras*, 1 (1), 49-57.
- Freire, P., (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Fukuyama, F. (1989). The end of history?. *The National Interest*, (16), 3-18.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. *Changing school culture through staff development*, (pp. 3-25). Virginia: ASCD.
- Furtado, A. L. (2015). Relatório nº 26 /2015 - 2º S de novembro, de auditoria de acompanhamento dos mecanismos de assistência financeira a Portugal - setor da educação. Tribunal de Contas.
- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gaspar, I., (2005). *Sistemas Educativos: princípios orientadores*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*, 2ªed., 141-169. Porto: Porto Editora.
- Goldstein, J. (2010). *Peer Review and Teacher Leadership: Linking Professionalism and Accountability. Series on School Reform*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In *VI Congresso português de Sociologia, Mundos sociais: saberes e práticas*, 2-15.
- Grácio, R. (1981). *Perspetivas futuras. Sistema de ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Grácio, R. (1995). *Obra Completa III. Educadores, Formação de Educadores, Movimento Estudantil e Docente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grant, C. A., & Zeichner, K. M. (1984). On becoming a reflective teacher. *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guimarães, V. S. (2006). A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. *Formar para o mercado ou para a autonomia*, (pp. 129-150). Campinas: Papirus.
- Gunter, H. M., & Forrester, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy studies*, 30(5), 495-511.
- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2013). Leadership, New Public Management and the re-modelling and regulation of teacher identities. *International journal of leadership in education*, 16(2), 173-190.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis archives*, 23(88), 1-16.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 224-235.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.
- Hass, E. M., Fischman, G. E., & Brewer, J. (2014). *Dumb ideas won't create smart kids: Straight talk about bad school reform, good teaching, and better learning*. New York: Teachers College Press.
- Hatcher, R., & Jones, K. (2006). Researching resistance: Campaigns against academies in England. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 329-351.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance* (pp. 1-239). Austrália: Allen & Unwin.
- Hayes-Conroy, J. (2010). School Gardens and 'Actually Existing' Neoliberalism. *Humboldt Journal of Social Relations*, 33(1-2), 64-96.

- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. *Programming for staff development*, (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In M. Flores, C. Coutinho, & J. Lencastre, (Eds): *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 1390-1401). Braga: CIEC, Universidade do Minho.
- Herr, K. (2015). Cultivating disruptive subjectivities: Interrupting the new professionalism. *Education Policy Analysis Archives*, 23(86), 1-26.
- Hill, D. (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 24-59.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hyams, B. (1979). *Teacher preparation in Australia: a history of its development from 1850 to 1950* (104). Australian Council for Educational Research.
- Hynds, A. (2010). Unpacking resistance to change within-school reform programmes with a social justice orientation. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 377-392.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (2012). *Situação do Mercado de Emprego, Relatório Anual*.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). *Educational Research: A Review and An Interpretation. Power and Ideology in Education*. Nova Iorque: Oxford University Press.

- Jacinto, M. (2014). Esferas de influência na avaliação de professores: Das políticas avaliativas às concepções e práticas de avaliação numa escola básica e secundária. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Lakoff, G. (2008). *The political mind: why you can't understand 21st-century politics with an 18th-century brain*. Nova Iorque: Penguin.
- Levidow, L. (2002). Marketizing higher education: neoliberal strategies and counter-strategies. *The virtual university*, 227-248.
- Libâneo, J. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006)*, (pp. 5-54). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lopes, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (pp. 71-77). Lisboa: Edições Colibri.
- Lourencetti, G. (2004). *Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente. 2004* (Doctoral dissertation, Tese (doutorado)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara).
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1159-1180.
- Maia, I. M. (2008). O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular. *Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Almedina*.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

- Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2010). *Análise de Dados com SPSS: Primeiros Passos (3ª Edição)*. Lisboa: Escolar Editora.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Marques, D. (2014). Do fim ao futuro da História: uma análise acerca do percurso da teoria de Francis Fukuyama, de 1989 a 2012. *Revista Historiador*, 6, 93-108.
- Marquesin, D. (2013). *Ser Professor: A Profissionalização, o Profissionalismo e a Constituição da Profissão*, 7, 4-19.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). Defending the value and logic of qualitative research. *Designing qualitative research*, 191-203.
- Maslow, A. (1968). *Introdução à psicologia do ser*. Rio Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Lda.
- Matiz, L. (2013). A construção de identidade de professores do 3.º CEB e do ensino secundário num contexto de mudança: um estudo narrativo com diferentes gerações de professores. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Matiz, L., & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In A. Lopes, M. A. Cavalcante, D. A. Oliveira & A. Hypólito (Eds.). *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 2945-2956). Porto: FPCEUP/Universidade do Porto.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- Miranda, S. (2011). O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Montecinos, C., Ahumada, L. Galdames, S., Campos, F. & Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education policy Analysis Archives*, 23(87), 1-29.

- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Londres: Psychology Press.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812.
- Morgan, D. L. (2006). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 48-76.
- Mulderrig, J. (2003). Learning to Labour. The Discursive Construction of Social Actors in New Labour's Education Policy. *Anglistik und Englischunterricht*, 65, 123-146.
- Mungal, A. (2015). Hybridized teacher education program in NYC: A missed opportunity? *Education Policy Analysis archives*, 23 (89), 1-32.
- Niesche, R. (2010). Discipline through documentation: A form of governmentality for school principals. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 249-263.
- Niesche, R. (2013). Foucault, counter-conduct and school leadership as a form of political subjectivity. *Journal of educational administration and history*, 45(2), 144-158.
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise psicológica*, 5(3), 413-440.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1994). Les Enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), 35-43.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- Oldroyd, D., & Hall, V. (1991). *Managing staff development: A handbook for secondary schools*. Londres: Paul Chapman.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In: J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Pacheco, J. A., Org. (2001). *Políticas Educativas. O neoliberalismo Educacional*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Versions 10 and 11): SPSS Student Version 11.0 for Windows*. Milton Keynes, UK, USA: Open University Press.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Pato, H. (2010). *Contributo para a História do Sindicalismo Docente*. Lisboa: Fenprof Ed.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27(28), 167-188.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 23-47.
- Pereira, A. (2006). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia (6ªEd.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pérez Gómez, A. (1992). *O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: A. Nóvoa, (coord.). *Os Professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (5ª Ed.)*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. In J. Pintassilgo, *A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português* (pp. 51-71). Lisboa: SPICAE.

- Poeiras, P. D. J. C. (2013). *O papel dos governos na crise económico-financeira de 2008 a 2011: os casos de Portugal, Islândia e Bélgica* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas).
- Ponte, J. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e matemática*, (31), 9-20.
- Poole, W. L. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understandings for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 23-42.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: OUP
- Ramalho, B. L., Gauthier, C., & Nuñez, I. B. (2003). *Formar o professor-profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2003). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*, 3, 76-97.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Ribeiro, R. (2016), *Educação e sindicalismo docente* (1.ª Ed.). Porto: Profedições.
- Rikowski, G. (2002). Globalisation and education. *A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs: Inquiry into the global economy.*[Online] <http://www.ieps.org.uk>.
- Rodrigues, Fernanda (1999), *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: Departamento Editorial - ISSScoop/CPIHTS.
- Rodrigues, C. T. (2008). O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. *Cognitio- Estudos: revista eletrónica de filosofia*, 5(2), 1809-8428.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, 12(13), 105 -126.

- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 171-184.
- Ruders, C. I. (2002). *Viagem em Portugal, 1798-1802*, (1). Biblioteca Nacional. Portugal.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77-94.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão professor*, (2), 63-92.
- Sampaio, J. S. (2006). *Subsídios para a análise crítica da expansão escolar (no Portugal dos anos 60 e 70 do século XX)*. Observatório de Políticas de Educação e Contextos Educativos. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sampaio, M., Marin, A. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1203-1225.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Sanchez, P. A. (2003). Perspectives de formation. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Sandelowski, M. (2001). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in nursing & health*, 23(3), 246-255.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Schultz, K. & Ravitch, S. (2013). Narratives of learning to teach: Taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.

- Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardisation'-Exploring the digital (re) configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473-488.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192.
- Shavelson, R. J., Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Sheats, R. D., & Pankratz, V. S. (2002). Common statistical tests. In *Seminars in Orthodontics*, 8(2), 77-86. Chicago: WB Saunders.
- Shippo, D. (2012). Empowered or beleaguered? Principals' accountability under New York City's diverse provider regime. *Education policy analysis archives*, 20 (1), 1-43.
- Shiroma, E., Garcia, R., Campos, R. (2011). Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Ball, S., Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. *Moreira, A. E Macedo, F.(orgs)(2002) Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. (2007). Ser professor (a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (155-163). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. M., & Herdeiro, R. (2014). Educational Policies and the Quality of Teaching: Perceptions of Portuguese Teachers. *Creative Education*, 5(11 special issue), 940-947.
- Soares, A. (2003). Tears at work: gender, interaction, and emotional labour. *Just labour*, 2, 36-44.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. *Handbook of research on teacher education*, 3, 234-250.
- Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.

- Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change?. *American educational research journal*, 44(2), 224-251.
- Stoer, S. R. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição (Vol. 2)*. Porto. Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1994). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A., & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, 32-53.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de educação*, 13(5), 5-24.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Vol. 46)*. Nova Iorque: Thousand Oaks, Sage.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Tavares, M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Education Policy Analysis Archives*, 22(37), 1-27.
- Teixeira, C. (2012). *Educação para o empreendedorismo: um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S. & Cortesão, L. (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de educación*, (48), 73-91.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258.
- Torres, R. (2009). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: Tommasi, L., Warde, M. & Haddad, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities. In *Handbook of teacher education*, 3-22. Netherlands: Springer.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Uetrict, M. (2014). *Strike for America: Chicago teachers against austerity*. Brooklyn, NI: Verso Books.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Adelino, J. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio em Educación*, 4(4), 128-136.
- Vieira, M., & Manzolli, M. (1998). Imagem cultural e motivação na escolha da enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 51(4), 712-712.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: análise fatorial confirmatória da escala de autoeficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 03-12.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Warde, M. J. (2008). As políticas das organizações internacionais para a educação. *Em Aberto*, 11(56), 12-21.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: Cunningham, B. (Org.). *Exploring professionalism*. Londres: Institute of Education.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula (contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores)*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.
- Zeichner, K., & Peña-Sandoval, C. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the US: The role of the New Schools Venture Fund. *Teachers College Record*, 117(6), 1-24.
- Declaração de Retificação n.º 84/2009, de 18 de novembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 224 (2009), 8420-8420.
- Decreto-lei n.º 184/89, de 2 de junho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 126 (1989)
- Decreto-lei n.º 353-A/89, de 16 de outubro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 284 (1989): 5038-5039.
- Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 266 (1989): 5088-(4)-5088-(9).
- Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 98 (1990): 2040-(2)-2040-(19).
- Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República*, 2.ª Série B, n.º 31 (1991): 112-117.

Decreto-lei n.º 105/97, de 29 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 99 (1997): 1944-1944.

Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 1 (1998): 2-28.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República*, 1.ª Série A (1998): 1988(2)-1988(14).

Decreto-lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 49 (2003): 1392-1408.

Decreto-lei n.º 121/2005, de 26 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 142 (2005): 4369-4371.

Decreto-lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª Série A, n.º 249 (2005): 7313-7317.

Decreto-lei n.º 224/2006, de 13 de novembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 218 (2006): 7821-7827.

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 14 (2007): 501-547.

Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 33 (2007): 1177-1182.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38 (2007): 1320-1328.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 79 (2008): 2341-2356.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 174 (2009): 6122-6124.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 190 (2009): 7024-7058.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 120 (2010): 2229-2237.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 37 (2012): 829-855.

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 129 (2012): 3476-3490.

Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 204 (2013): 6208-6209.

Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 29 (2014): 1286-1291.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 237 (1986): 3067-3081.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 217 (1997): 5082-5083.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série-A, n.º 166 (2005): 5122-5138.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166 (2009): 5635-5636.

Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 231 (2013): 6582-6594.

Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 30 (2014): 1309-1310.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 128 (2015): 4572-4572.

Relatório n.º 26/2015 - 2.ª S., de novembro de 2015. Auditoria de acompanhamento dos mecanismos de assistência financeira a Portugal, Sector da Educação. Tribunal de Contas.

<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/rec66i.htm>

ANEXOS

Anexo 1 - Guião da Entrevista

Entrevista semiestruturada

GUIÃO

Problema de estudo:

Como serão os professores portugueses na próxima década?

Objetivos gerais:

- Compreender as razões das diferenças na conceção de profissionalidade docente e desenvolvimento profissional nos professores.
- Compreender as razões das diferenças na perceção das condições de trabalho dos professores e na concretização do estabelecido na LBSE (escola inclusiva, desenvolvimento global do aluno, democratização da sociedade).

Questões de investigação colocadas:

1. A que se devem as diferenças na perceção das condições de trabalho dos professores em situações profissionais distintas?
2. A que se devem as diferenças na conceção de profissionalidade docente e desenvolvimento profissional entre diferentes gerações de professores em exercício?

Dimensão: 8 entrevistas.

Meio de comunicação:

- Oral (gravada, com consentimento);
- Local (a definir com o entrevistado);
- Momento (a definir com o entrevistado, durante o mês de julho).

Tempo da entrevista: de 20 a 50 minutos.

Variáveis a serem estudadas:

- Idade do entrevistado;
- Tempo de serviço;
- Situação profissional;

Itens	Questões possíveis
<p>A. Condições de trabalho.</p> <p>A.1) Controlo sobre os professores</p> <p>A.2) Número de horas de trabalho individual</p> <p>A.3) Volume de trabalho</p> <p>A.4) Desgaste físico e psicológico no exercício da profissão</p> <p>A.5) Precariedade</p> <p>A.6) Instabilidade</p>	<p>Como considera que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo dos últimos 6 anos?</p> <p>Quais as razões que encontra para essa evolução?</p> <p>De que forma é que o aumento/diminuição do controlo atualmente exercido sobre os professores afeta a sua vida?</p> <p>Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em sua opinião, a que se deve este aumento do nº de horas de TI?</p> <p>Parece unânime, entre os professores, que o volume de trabalho que envolve a profissão se alterou. A que se deve, em sua opinião, essa evolução? (positiva, negativa ou inexistente)</p> <p>Há uma ideia generalizada de que a profissão docente é uma atividade que comporta desgaste físico e psicológico. Como vivenciou este desgaste nos últimos 6 anos?</p> <p>Quais as principais causas do desgaste?</p> <p>Qual o impacto da precariedade docente na sua vida?</p> <p>De que forma a instabilidade na carreira/profissão tem impacto na sua vida pessoal e profissional?</p>
<p>B. Profissionalidade docente</p> <p>B.1) Autoeficácia</p> <p>B.2) Autonomia</p>	<p>De que forma evoluiu a sua autoeficácia nos últimos 6 anos?</p> <p>Em sua opinião essa evolução ficou a dever-se a que fator/fatores?</p> <p>Em sua opinião, como evoluiu a autonomia no exercício da profissão docente?</p> <p>A que se deveu essa evolução? (Metas)</p>

<p>B.3) Realização profissional</p>	<p>Até que ponto se sente realizado no exercício da sua profissão?</p> <p>Como traça a evolução da sua realização profissional dos últimos 6 anos?</p>
<p>C. Desenvolvimento profissional</p> <p>C.1) Evolução</p> <p>C.2) Ações de formação</p>	<p>Que apreciação faz o seu desenvolvimento profissional nos últimos 6 anos?</p> <p>Qual o papel que atribui às ações de formação neste desenvolvimento?</p> <p>Que apreciação faz da evolução da formação contínua de professores?</p>
<p>D. Influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade e no desenvolvimento profissional.</p>	<p>De que forma as políticas educativas têm tido impacto no seu modo de exercer a profissão?</p> <p>Que apreciação faz da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos?</p> <p>Como se posiciona em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?</p> <p>Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a sua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?</p> <p>Que apreciação faz do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?</p>

Anexo 2- Transcrição das Entrevistas

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

Transcrição da Entrevista 1

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 37 anos

Grupo disciplinar: Matemática

Tempo de serviço: 15 anos

Situação profissional: PQND* PQZP** Professor contratado X

Área geográfica do local de trabalho: Rural

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

16' 09''

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo destes últimos 6 anos?

Professor 1 (P1): É assim, dá-me ideia de que têm piorado um bocadinho as condições de trabalho dos docentes. Temos cada vez mais horas no nosso horário de trabalho, cada vez temos menos direitos, ... , pronto, não têm melhorado.

E: Que razões é que achas que contribuem para essas alterações?

P1: Primeiro acho que o governo anterior tinha um bocado...ahhh, ahhh, descredibilizou um bocadinho o papel dos docentes na sua carreira, portanto, os docentes foram muito desvalorizados, a classe docente era sempre muito mal vista... e então trataram de tirar cada vez mais os direitos que tinham, que tínhamos, sobrecarregaram-nos nas horas de trabalho, ehhh, e pronto, parecendo que não, acabamos por ter muitas mais horas letivas do que as que tínhamos aqui há uns anos atrás e... por exemplo, deixaram de considerar os apoios horas não letivas, horas letivas, aliás, e pronto, sentimo-nos um bocado ...

E: É unânime a ideia que há um maior controlo exercido sobre os professores...

P1: Sim, claro que sim, seja dentro da própria escola, seja fora.

E: Sim, porque é que achas que isto acontece?

P1: Eu acho que, por si só, o governo, o anterior governo, tentou passar um bocadinho a imagem de que os professores não fazem nada, têm muitas férias e, pronto, é assim esta imagem que toda a gente tem, de que nós trabalhamos e que temos aquele horariozinho pequenino de trabalho e que depois é só férias. Esquecem-se é do trabalho individual que temos que ter em casa para conseguir cumprir bem o nosso papel, não é?

E: E de que forma é que tu achas que este aumento do controlo modificou a tua ação como professora? Achas que teve influência?

P1: É assim, modificar a minha ação, não modificou. Confesso que continuo a tentar desempenhar o meu papel da melhor forma possível. Agora que sinto, que chego ao final do período muito mais estoirada e muita mais cansada do que até aqui, sinto!

E: Portanto, de um modo geral, o trabalho dos professores aumentou? Quer o trabalho individual, quer o trabalho na escola...

P1: É assim, o que eu acho é que agora acabamos por ter muitas mais horas na escola, coisa que até aqui não tínhamos, agora em termos de trabalho individual continuamos a ter a mesma carga, não é? Continuamos a ter as mesmas horas para preparar as nossas aulas...temos que gastar uma série de horas a preparar as nossas aulas, não é?

E: Portanto, concordas com a ideia de que há um maior desgaste, nestes últimos anos, dos professores...

P1: Claro que sim, claro que sim. E nota-se, nota-se pela quantidade de professores que vamos vendo a meterem atestado médico...as pessoas não aguentam, não aguentam.

E: Também é verdade... e tu sendo contratada estás numa situação precária.

P1: Precária, muito precária.

E: Qual é o impacto dessa precariedade na tua vida?

P1: ...na vida pessoal é bastante...por exemplo, eu se, se havia decidido ter um segundo filho, não o tenho precisamente pela, pela precariedade do meu emprego. Porque eu estou cada vez mais a trabalhar mais longe de casa, como tenho um filho pequeno quero regressar a casa para lhe dar estabilidade a ele, isso é importante... e acabo por não tomar a decisão de ter outro filho, precisamente por essa razão. Portanto, a nível pessoal o impacto é enorme. Para além de que é a angústia permanente de todos os anos mudar de escola, não dar continuidade ao nosso trabalho, estamos sempre a pegar em turmas novas e isso também para nós é um bocadinho desmotivante, não é?

E: Achas que em termos de desenvolvimento profissional, isso te afeta, o facto de estares sempre a mudar de escola?

P1: É assim, eu tento que isso não me afete...ahhh, porque eu também todos os anos os alunos são novos para mim e eu tento encarar isso com ânimo leve, se não isso vai refletir-se no meu trabalho... e eu não quero que isso se reflita no meu trabalho porque ninguém tem culpa, pelo menos os alunos não têm culpa, ... ahhh, pronto tento que isso não se reflita, mas, mas, acaba por, às vezes, a nível pessoal refletir-se muito.

E: O facto de seres contratada e não estares na carreira isso, de alguma forma, desmotiva-te ou não?

P1: Não, isso não me desmotiva minimamente.

E: O facto de não teres perspetivas de por exemplo subir, de ...

P1: Não, eu não penso muito nisso. Não penso que isso se reflita em mim. Agora, às vezes sinto é que por eu ser contratada se calhar não sou considerada da mesma forma, isso sinto. Mas, da minha parte não.

E: Por exemplo, na avaliação...ou de outra forma?

P1: Na avaliação eu tenho sentido um bocado na pele isso da aplicação das quotas, acho um bocado injusto e depois acho que nos concursos, como eles não querem saber da aplicação das quotas, querem sempre a menção qualitativa e não a menção quantitativa, não é? Porque em termos quantitativos, tenho sempre excelente, agora em termos qualitativos, como não há quotas, não tenho. E pronto, e isso entristece-me um bocado.

E: Achas que a tua autoeficácia aumentou, diminuiu de que forma é que mudou, nestes últimos 6 anos?

P1: É assim, eu acho que sou muito mais eficaz porque a experiência também faz com que sejamos mais eficazes... portanto, com o passar dos anos nós encaramos, temos outra capacidade também de gerir o nosso trabalho e temos outra capacidade de encarar as coisas, não é? Acho que sim, que aumentou.

E: Na tua opinião como é que evoluiu a autonomia no exercício da profissão? Achas que agora és mais autónoma ou há 7 anos atrás, digamos assim, eras mais autónoma, na tua função?

P1: É assim, eu acho que agora temos que prestar muitas mais contas daquilo que nós fazemos, se é a isso que estás a referir-te, não é? Portanto, a nível de departamento, a nível de grupo disciplinar...

E: Metas...?

P1: Sim, sim, sim, nós temos cada vez menos autonomia nesse aspeto, sim.

E: Estás “escravizada pelas metas, ou não? (Risos)

P1: Um bocado. É assim, eu este ano senti na pele isso no secundário, sim. Já sentia no 3º ciclo, mas este ano senti no secundário, sim, sim, sentimos muito.

E: Até que ponto te sentes realizada no exercício da tua profissão?

P1: É assim, eu adoro o que faço e, e não me arrependo minimamente da profissão que eu escolhi. Sinto-me realizada, ponto.

E: Se tivesses que traçar uma linha da tua realização profissional, como é que a traçarias, num gráfico?

P1: Em termos de realização profissional?

E: Sim, sim...

P1: (pausa) ... é assim, eu acho que de há 3 anos para cá, que foi quando eu comecei a ficar muito longe de casa que decresceu um bocadinho... sinto-me triste, não é? Porque sinto que há falta de...de professores na escola e que eu poderia perfeitamente estar ao pé de casa a trabalhar porque há falta de professores. Mas ... pronto. Tento que isso... isso... não penso nisso (risos).

E: Já disseste que em termos de desenvolvimento profissional, sentes que evoluíste, apesar de tudo

P1: Sim, evolui

E: Sim, mas considerar que poderias ter tido um desenvolvimento mais forte, ou mais de acordo com aquilo que tu esperarias se tivesses, por exemplo, uma situação mais estável?

P1: Se tivesse uma situação mais estável, provavelmente eu já teria tirado um 2º ciclo e um 3º ciclo e ter evoluído nesse aspeto, isso certamente que sim, que ficaria feliz de o fazer. Não tenho tempo para o fazer nem, nem... não consigo mesmo, o tempo que eu passo em viagens não, não me deixa tempo para isso.

E: E as ações de formação?

P1: Tenho feito muitas ações de formação, principalmente por causa de termos metas novas no 3º ciclo e no ensino secundário, senti necessidade disso para me atualizar e ... pronto, nesse aspeto tenho, tenho feito bastantes ações de formação.

E: Achas que essas ações de formação têm tido um papel positivo no teu desenvolvimento...

P1: Têm tido um papel positivo porque eu também tenho tido sorte ... têm havido muito boa oferta formativa na minha área, coisa que até aqui há uns tempos não havia.

E: Não era assim?

P1: Acho que aqui a Universidade também abriu os olhos e começaram também a ver que havia falta de oferta formativa para a nossa área e, pronto, agora temos tido muito boa oferta.

E: Portanto, consideras que há uma evolução positiva , pelo menos aqui nesta área...

P1: Isso sim, houve uma evolução positiva porque ... pronto, como as formações eram mais do mesmo, agora não. Agora justifica-se outros conteúdos nas formações e isso tem sido muito bom.

E: De que forma é que tu achas que as políticas educativas têm impacto ou têm tido impacto no teu modo de exercer a profissão? Achas que de alguma maneira, modificaste a tua forma de dar aulas? Para seres mais eficaz,...

P1: É assim... sim. Nós agora não temos tempo para divagar um bocadinho ou para consolidar muito os conteúdos que temos que dar. Temos que os dar e cumprir e ponto final. Eu senti precisamente isso no 10º ano, este ano, com as novas metas do ensino secundário, foi muito, muito difícil de cumprir o programa e eu tive que, em colaboração com os alunos, aproveitar as horas de apoio que tínhamos para dar aulas normais , para conseguir cumprir o programa, porque o programa não... era impossível de cumprir dentro das horas letivas que tinha.

E: Então ainda somaste mais horas letivas ao teu horário...

P1: Sim, sim ao meu trabalho... sim, sim, Porque os alunos assim o permitiram e eu me dispus a tal e, certamente, se calhar, se eu tivesse mais anos de serviço, se tivesse... não fazia. Os meus colegas não o fizeram, os meus colegas de quadro.

E: Por que é que achas que é assim? Por que é que achas que fizeste e os teus colegas mais velhos não o fariam?

P1: Eu acho que faço porque eu ainda penso muito... em ficar no final do ano e dizer assim: eles não vão ser meus para o próximo ao e eu quero deixar tudo certinho, direitinho, quero que quem pegue neles não possa dizer: olha, o professor do ano passado não fez as coisas bem feitas. Pronto, ... não. Eu quero sentir que eu vou-me embora mas eles ficam aqui com tudo certinho, direitinho. E isso tem que me sair do corpo, não é?

E: Um dos pilares fundamentais da escola pública democrática é a escola inclusiva. Que apreciação fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos? Achas que ela se concretiza mesmo ou não?

P1: Referes-te a escola inclusiva, em termo de quê? De...

E: Todos terem as mesmas oportunidades de sucesso na aprendizagem, por exemplo, estou a referir-me aos alunos com NEE (necessidades educativas especiais) mas não só.

P1: Okey. Então é assim: eu este ano estou num agrupamento muito particular, que é um agrupamento de escolas que oferece umas condições aos miúdos muito especiais, todos os miúdos têm um transporte próprio da Câmara, eles não têm que apanhar um transporte

específico que toda a gente da cidade apanha para ir para aquela aldeia, portanto, eles têm um transporte à porta da escola quando acabam as aulas e, de manhã, a mesma coisa, vão ser apanhados a casa e isso é uma situação muito especial. E naquela escola, como era uma escola com autonomia, todos os tempos eram ocupados com centros de aprendizagem, portanto, os miúdos tinham oportunidade dentro do espaço escolar, de fazer tudo o que era trabalhos de casa, ter os apoiozinhos todos e quando iam para casa, eles ... iam já despachados. E com muitos funcionários, portanto, os miúdos eram muito acompanhados, mesmo os pequeninos, portanto, acho que ali era uma escola perfeitamente inclusiva...

E: Havia condições para isso...

P1: havia muitas condições para isso e acho que aqueles meninos não sabem o que é estar numa escola de cidade. Agora, por exemplo, se formos referir-nos às escolas daqui, não são escolas tão inclusivas porque os miúdos que são de longe, quer dizer, coitados, eles passam o dia aqui, no meio da cidade, os pais não sabem por onde eles estão e se eles não tiverem maturidade de se sentarem na biblioteca um bocadinho a fazer as coisas deles, quer dizer, eles chegam a casa estoirados ao final do dia e não...

E: E para os que têm necessidades educativas especiais, achas que...

P1: É assim: eu já senti que os alunos com NEE eram mais acompanhados do que agora. Primeiro porque agora é muito difícil conseguirmos inserir um aluno nas alíneas das necessidades educativas especiais, depois não há redução do número de alunos por turma, então quer queiramos quer não, nós não conseguimos dar a mesma atenção porque se tivermos um aluno NEE numa turma de 26 alunos não é a mesma coisa de o termos numa turma de 20, não é a mesma coisa. E, por esse facto, por exemplo, eu este ano tinha uma turma com 2 NEE, mas a turma tinha 15 alunos e eu chegava bem aos 2 NEE, assim como aos outros 13 que lá estavam, pronto. Não tive problema nenhum. Agora, já tive turma aqui com 30 alunos, em que os NEE que lá estavam, coitadinhos! Aí não conseguimos fazer... nesse aspeto, eu acho que não, cada vez a escola... o facto de não haver redução do número de alunos por turma nas turmas com NEE, não se consegue dar o apoio que eles têm que ter.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P1: (silêncio) É assim, eu acho que o facto de haver agora também mais abertura, os alunos têm mais...eles têm um bocado mais poder, entre aspas, não sei se pode falar assim e os próprios pais, eu acho que acaba por também os alunos mostrarem a sua personalidade um bocado mais cedo, por exemplo, eu andei na escola não assim há tanto tempo e não era, não tem nada a ver... acho que sim, se calhar, se calhar sim contribui mais para o desenvolvimento da personalidade dos miúdos, não sei.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P1: É assim, eu acho que sim que, que é isso pelo menos que eu tento fazer, agora se é isso que acontece, não sei. Eu acho que as escolas estão também já muito focalizadas em fazer aquilo que o ministério manda e já não nos dão grande abertura, não é? Pronto, eu, em termos pessoais, acho que sim, agora, as escolas não e a escola onde estou este ano, precisamente por ter autonomia, eu acho que tudo o que ministério dissesse para se fazer, a escola fazia ainda pior, sim...

E: Fazia ainda pior?

P1: Sim, sim ... porque tinha sempre... Ah, vamos ter alguma contrapartida com isto, vamos beneficiar, então também nos tentavam convencer a nós...

E: E beneficiar? Mas em quê? Em quê?

P1: Por exemplo, tão simples como isto: as provas de aferição eram facultativas, na minha escola não; fizeram-se as provas de aferição porquê? Porque algures numa reunião em Coimbra foi dito que as escolas poderiam beneficiar com o facto de termos feito as provas de aferição, portanto se os resultados fossem maus, poderíamos ter direito a ter assessorias dentro da sala de aula, poderíamos ter direito a ter redução no número de alunos por turma e então a escola agarrou-se a isso com unhas e dentes e, por mais que a opinião dos grupos disciplinares fosse não, não se faz provas de aferição, estamos a dois meses das mesmas, não seremos nada, não vamos fazer, mas não! Rapidamente se deu a volta a toda a gente e se fizeram as provas.

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P1: Isso sim, eu acho que devia de haver mais representatividade dos professores nos órgãos de gestão. Acho que se calhar não havia tanta necessidade de haver elementos da Câmara e por aí fora, acho que se calhar se voltássemos ao modelo antigo. Acho que deveríamos voltar ao modelo antigo, acho que sim.

E: E na direção?

P1: É assim, na direção... é assim, eu acabo por me prender um bocado ao que eu tenho este ano... e como este ano é uma escola que vais desde o 1º ano até ao 12º ano, acaba por haver ali muita atenção para com os colegas, é um meio muito pequeno e...

E: É rural?

P1: É um meio rural e acabamos por ter muita atenção e temos muito boas condições de trabalho porque há essa preocupação. Porque eles também sabem que se não proporcionarem isso aos professores, os professores não querem ficar. Mas até há bem pouco tempo, estive numa escola de cidade, em Abrantes e, e... estavam-se perfeitamente a borrifar, peço imensa desculpa pelo termo (risos), para os professores. Quem queria aquelas condições queria, quem não queria, não queria ...temos pena! E pronto quem não quer, não quer e vem outro.

E: Obrigada pela tua colaboração!

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

Transcrição da Entrevista 2

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Masculino

Idade: 35 anos

Grupo disciplinar: Educação Física
anos)

Tempo de serviço: 8 anos (trabalha há 11

Situação profissional: PQND* PQZP** Professor contratado X

Área geográfica do local de trabalho: Rural

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

****Professor do Quadro de Zona Pedagógica**

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo destes últimos 6 anos?

Professor (P2): Ehhh, acho que pioraram bastante... até relativamente ao número de horas, aumentaram, o número de trabalho de secretaria aumentou também, temos muito menos tempo para preparar as aulas, os tempos letivos que é o que é mais importante,... e muito pouco tempo, muito mais tempo a preencher papéis e documentos que às vezes, ou muitas vezes são desnecessários e, não tiramos partido disso.

E: E preenches esses documentos porque és obrigado a fazê-lo?

P2: Claro, claro.

E: Esses documentos prendem-se com a prática letiva ou com o que está...

P2: Não, não têm nada a ver com a prática. Têm a ver com a envolvimento, com a análise de resultados, análise de outras situações que... que nos ocupam muito tempo.

E: De que forma é que o aumento do controlo sobre a atividade dos professores, afeta a tua vida, como profissional?

P2: Em termos psicológicos afeta imenso. Nós temos uma exigência muito grande de... um cuidado muito grande em fazer as coisas, ... pouco práticas, mas que depois na realidade, ... hmmm transforma-se numa preocupação excessiva com o preenchimento de papéis ou de outras situações, em tratamento de outras situações que, depois na prática se reflete na menor preparação e na menor qualidade, possível menor qualidade das aulas, da parte prática.

E: Existe a ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores, que tu já falaste há bocadinho, aumentou. Em tua opinião a que se deve este aumento do número de horas de TI? Porque é que se trabalha (individualmente) mais agora?

P2: Como já referi, devido ao excessivo número de documentos que temos que preencher, que temos de analisar, que temos de demonstrar e comprovar sobre a nossa atividade.

E: Parece unânime entre os professores que o volume de trabalho que envolve a profissão se alterou...

P2: sim.

E: A que é que se deve esta alteração, em tua opinião?

P2: do n.º horas?

E: Sim... deve-se a uma maior exigência dos alunos... ou...

P2: Não, os alunos acho que não. (Pausa) Apesar das novas tecnologias darem aos alunos outras ferramentas, a nossa preparação não tem a ver, o nosso tempo disponível para a prática letiva é muito menor por outros fatores, por ... outra documentação que não relacionada com a prática letiva, que é o fundamental, acho eu.

E: Há a ideia generalizada que o exercício da profissão docente comporta um grande desgaste físico e psicológico e psicológico. Como é que vivenciaste este desgaste nos últimos 6 anos?

P2: Principalmente psicológico. Nos últimos anos tem havido uma pressão enorme sobre os professores, eu sinto isso na pele, ... muita mais exigência, muitos mais documentos para entregar, muito mais preocupações ... e isso depois reflete-se na nossa prática porque andamos mais ansiosos, com menos tempo para nós, menos tempo para a vida social e isso provoca-me muita insatisfação e muito, muito stress, muito cansaço psicológico que, pronto, como já disse se reflete na prática do dia a dia.

E: Então atribuis as causas, as principais causas desse desgaste psicológico de que falaste à...

P2: Ao excesso de carga horária, mas de trabalho e controlo por parte das,... das entidades e das direções das escolas ... que ao não quererem complicar-nos a vida, complicam e bastante.

E: Qual é que é o impacto da precariedade na tua vida?

P2: é uma incerteza muito grande não saber de ano para ano o sítio onde vou trabalhar, o local... e, pela lógica de ideias, antes deste, antes dos últimos governos dos últimos anos, antes do concurso ter mudado radicalmente, com 35 anos eu já seria efetivo no meu grupo de recrutamento há, pelo menos, 5 anos. E isto (silêncio)... Nós chegamos ao final das nossas férias de agosto e não sabemos se vamos ter colocação ou a partir de quando é que vamos ter colocação e para onde é que vamos, para que escola, para que local... e para quem quer, com 35 anos, estabelecer vida, não é? Ou constituir uma família é muito complicado.

E: Esta precariedade também se traduz numa instabilidade, como disseste. Esta instabilidade na carreira, na profissão, uma vez que tu ainda não entraste na carreira... esta instabilidade tem impacto na tua vida profissional? Na pessoal, já vimos que sim...

P2: Na pessoal, certamente que sim. Na profissional, também, também considero que sim porque ... eu cada ano indo para uma escola diferente, que possivelmente não me diz nada, mas fazendo eu um esforço para me integrar e para fazer, tirar o melhor de mim, não é? Ao estar deslocado, psicologicamente não vou estar tão bem preparado para trabalhar ou lecionar, ou seja, isto depois reflete-se a nível profissional, o desgaste das viagens, de andar de um lado para o outro, de ter de alugar casa quando é mais longe, reflete-se em termos profissionais, na prática do dia a dia.

E: Como é que evoluiu a tua autoeficácia, nestes últimos 6 anos? Na prática letiva?

P2: Esta não é uma pergunta fácil. Não é fácil...

E: Estavas a falar que há uma menor disponibilidade porque há um maior desgaste psicológico...

P2: hummm... com a experiência que ganhamos, com o trabalho que vamos desenvolvendo e com a ajuda dos colegas, também vamos ganhando novas competências, novas capacidades que nos fazem adaptar rapidamente a cada situação. Vamos adquirindo essas competências ao longo do tempo, com a experiência, lá está ... e vamos aproveitando o tempo da melhor maneira, principalmente quando estamos na escola...

E: Tu achas que a autoeficácia então, mais ou menos mantém-se devido à experiência... ou não? Tu achas que há 6 anos atrás eras mais ou menos eficaz...

P2: Há 6 anos atrás tinha muita mais garra, tinha muito mais prazer naquilo que fazia... hoje em dia considero que apesar de ter mais experiência de tentar, considero que, na prática, isso não se reflete.

E: E isso deve-se como falaste, à instabilidade, ou há mais fatores, além deste?

P2: Há vários fatores. Um deles é a instabilidade, que é o principal, mas há outros. O cansaço, o controlo, a exigência, a questão do concurso, de não saber onde vou ser colocado...

E: E a autonomia no exercício da profissão docente? Como é que achas que evoluiu ao longo destes últimos 6 anos?

P2: Cada vez temos menos autonomia, cada vez mais o papel do professor é padronizado e menos individualizado, menos individual.

E: Porque é que isso acontece? A que se deve? Quais são os fatores que contribuem para essa situação?

P2: Temos metas a atingir, temos trabalho direcionado, digamos assim, que nos exige muito, muito para atingirmos essas metas. Um esforço suplementar da nossa parte para atingir esses resultados.

E: Tu sentes-te realizado com a tua profissão?

P2: Já senti mais.

E: Porquê? Isso quer dizer que estás numa curva descendente?

P2: Principalmente por causa da instabilidade. Houve alturas em que eu não me importava de me deslocar, de estar fora, de conhecer outras escolas, outros meios, outros alunos ... e, neste momento, penso que já não estou nessa fase. E custa-me muito agora sair de casa, fazer viagens, durante a semana faço viagens todos os dias e isso é um desgaste enorme ... ou tenho de alugar casa e estou longe da minha família e isso, preocupa-me bastante.

E: Que apreciação fazer do teu desenvolvimento profissional, ao longo destes últimos 6 anos?

P2: Em termos de experiência, é muito grande porque estive em muitos sítios, mas ... e trabalhei com todos os níveis de ensino, com todo o tipo de alunos, mas penso que poderia ter rentabilizado mais, de ser muito mais rentável, muito mais aproveitada a minha capacidade como docente se estivesse estável e junto da minha família, obviamente.

E: Que papel é que atribuis às ações de formação no teu desenvolvimento profissional? Achas que contribuíram ou não?

P2: Contribuem sempre. É sempre bom fazer ações de formação, no entanto, eu atualmente para as fazer, ou tenho que me deslocar para uma localidade onde existam ou tenho de

pagar e muito, para as fazer. Atualmente, não há assi tantas ações gratuitas como deveria e havia antigamente.

E: Que apreciação é que fazes da evolução da formação contínua de professores?

P2: Eu nos últimos anos já fui a algumas ações, mas tive que me deslocar e considero que foram diferentes das que tinha feito até então. Acho que já houve um progresso, uma melhoria relativamente a outras que eu já fui, que já frequentei e já estão desatualizadas... apesar de haver poucas, muito poucas.

E: De que forma é que tu achas que as políticas educativas têm impacto ou têm tido impacto no teu modo de exercer a profissão?

P2: No modo de exercer... ora, por exemplo, a norma travão do concurso, o terem alterado o concurso, a questão da BCE e escolas com autonomia e TEIP, inviabilizaram, ou não deram continuidade ao ensino que eu tinha vindo a desenvolver e a melhorar a minha situação em termos de escola, em termos de graduação, prejudicaram-me bastante. Logo aí, em termos profissionais, ao provocar-me uma instabilidade familiar, ao obrigarme a deslocar diariamente, voltar a sair do meu meio, provoca-me logo um desgaste e uma instabilidade emocional e, em termos profissionais, reflete-se na minha atitude, na minha atitude, não! Antes, no modo de estar na escola onde estou. Ao estarmos constantemente a mudar de governo e a mudar de política, não cria estabilidade nenhuma nas instituições de ensino... e em vez de aproveitarmos, ou os órgãos governamentais aproveitarem o que de bom já foi feito e aproveitarem isso para construir o seu modelo de ensino, de política de ensino, estão a destruir simplesmente o que já foi feito e, isso, para quem trabalho no dia a dia na escola é bastante prejudicial.

E: Um dos pilares fundamentais da escola pública democrática é a escola inclusiva. Que apreciação fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos? Achas que ela se concretiza mesmo ou não?

P2: Na prática não se reflete. Na maior parte das escolas não se reflete.

E: Porquê? Em tua opinião a que se deve essa não concretização?

P2: Não faço ideia...

E: Mas por que é que dizes que não se reflete? Que não se concretiza a escola inclusiva? Porque é que achas que a escola não é inclusiva?

P2: (Pausa)

E: Deveria ser?

P2: Deveria ser. Mas não sei...

E: Achas que todos os alunos têm as mesmas oportunidades?

P2: Não, não têm.

E: E por que é que não têm? A escola não consegue mitigar as diferenças à chegada?

P2: Eu creio que não. Não sei.

E: Por exemplo, na tua área disciplinar, que é a educação física, tu consideras que na tua disciplina, é possível concretizar a escola inclusiva? Na situação em que estamos?

P2: É muito difícil... só tendo um professor, um colega coadjuvante, porque é muito complicado quando temos uma turma de 30 alunos e termos um aluno com NEE...é impossível eu estar com 29 alunos e um aluno com NEE, ao mesmo tempo. Dependendo do grau, obviamente, das necessidades que ele tenha. Para além do facto de haver ... uma turma com um aluno com NEE ser reduzida, que na maior parte dos casos não acontece.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P2: Cada vez temos menos tempo ou menos disponibilidade mental para dar algum apoio a todos os alunos, para além do excesso do número de alunos por turma que torna muito mais difícil a nossa forma de estar e a nossa forma de ser...pessoal, ...o nosso fator pessoal condiciona sempre os alunos e as nossas turmas. E com o número excessivo de alunos por turma é impossível conseguir chegar a toda a gente... e eles sentem isso, eles são os primeiros a sentir que nós somos frios, que não somos meigos, que não somos queridos com eles.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P2: Ora bem... democratização da sociedade ... isso não é fácil! Democracia é muito bonito, mas às vezes é preciso alguma liderança, alguém que dê as diretrizes. Não é fácil, não.

E: Mas achas que, neste momento, a escola, nós professores, conseguimos preparar os alunos para a democracia, para democratizar a sociedade?

P2: Na teoria sim. Na prática é cada vez mais difícil.

E: Por que é que mais difícil?

P2: Porque eles. Hoje em dia, têm acesso a tudo e mais alguma informação, apesar de cada vez menos se interessarem por essas nomenclaturas de ditadura ou democracia, ... pensam mais por si, pelo seu grupo de pares e vão atrás uns dos outros, não se preocupando com a sociedade em si, com os valores da sociedade...penso eu.

E: E a escola não conseguem, enfim, tornear essa situação?

P2: Nem sempre, nem sempre.

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P2: Eu acho que têm pouca representação pedagógica, deveriam ter mais, deveriam ser mais ouvidos, deveriam estar mais presentes nos órgãos de gestão. Penso que melhorava bastante as condições, a qualidade do ensino...

E: E o modo como a direção é eleita...?

P2: Pois, pessoas fora da escola, a comunidade tem voto na matéria.

E: Tu achas isso bom ou mau?

P2: Eu acho que como órgão consultivo podia ser bom. Como, diretamente votando, se calhar, não é positivo. Porque uma coisa é o que fazemos cá dentro da escola, outra coisa é o que se fala ou o que diz e que passa para fora e que pode transmitir uma ideia errada do trabalho que se faz na escola. E, logo aí, pode, pode a opinião ser enviesada.

E: Obrigada pela tua colaboração!

Transcrição da Entrevista 3

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 37 anos

Grupo disciplinar: Informática

Tempo de serviço: 8 anos (trabalha há 13 anos)

Situação profissional: PQND*

PQZP**

Professor contratado X

Área geográfica do local de trabalho: Rural

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo dos últimos 6 anos?

Professor (P3): É assim, não creio que tenham evoluído muito... eu acho até que estão a regredir porque não há melhorias significativas nas escolas em termos de materiais, ...

E: E tu que és de informática...

P3: É, os computadores que as escolas têm já têm alguns anos, é um reutilizar dos equipamentos.

E: E em tua opinião, quais são as razões que encontras para essa evolução “negativa” que falaste?

P3: É a falta de verbas que as escolas têm, ... é a falta de investimento.

E: De que forma é que o aumento/diminuição do controlo atualmente exercido sobre os professores afeta a tua vida?

P3: Para já, é sempre uma incerteza, nunca sabemos o dia de amanhã. Estamos sempre preocupados com o que é que nos vai acontecer amanhã,... se temos trabalho, se não temos trabalho, se há alunos, se não há,...se temos condições... aqui, por exemplo, esta escola, não é das piores, mas há escolas em que é mesmo impossível, quase, dar aulas.

E: Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em tua opinião, a que se deve este aumento do número de horas de TI? Achas que aumentou, ou não? Ou manteve-se?

P3: É assim, nós,... eu acho que cada vez nós trabalhamos mais (trabalho individual), estamos sempre a tentar arranjar estratégias para motivarmos os alunos e, muitas vezes, não temos o feedback que pretendemos, e então continuamos a investir, a investir, sempre com o objetivo de termos melhores alunos, conseguirmos que eles adquiram competências que são essenciais, ... e mesmo em termos de burocracia também aumentou o trabalho...cada vez temos mais coisas para fazer, mais relatórios, mais justificações de uma coisa, mais de outra.

E: Parece unânime, entre os professores, que o volume de trabalho que envolve a profissão se alterou. A que se deve, em tua opinião, essa alteração/evolução?

P3: Sim... deve-se um bocado àquilo que respondi na pergunta anterior e que é o facto de nós estarmos sempre a tentar desenvolver novas estratégias, haver sempre mais trabalho burocrático nas escolas...

E: E há mais trabalho burocrático porquê?

P3: Estão sempre a exigir-nos coisas novas e, muitas das vezes, coisas que, se calhar, não são da competência do professor, são mais da competência, se calhar, de secretaria... e como há redução, tentativa de redução de custos, então há redução de pessoal e acaba por recair quase tudo em cima do professor...

E: Ou seja, não é trabalho que esteja diretamente relacionado com a profissão...

P3: Com a profissão: não, não.

E: Há uma ideia generalizada de que a profissão docente é uma atividade que comporta desgaste físico e psicológico. Como vivenciaste este desgaste nos últimos 6 anos?

P3: Canso-me mais cedo...(risos) fisicamente e psicologicamente, uma pessoa chega ao final do ano completamente cansada... se calhar aqui há uns anitos, também é verdade que era mais nova, tinha mais energia, mas agora noto que cada vez me canso mais cedo.

E: E isso a que é que se deve, em tua opinião?

P3: ... a tudo, o facto do trabalho ser mais, de os alunos cada vez estarem menos interessados, ou na grande generalidade, estão menos interessados, o facto de não saber se chego ao final do ano, no próximo ano letivo se tenho trabalho ou não,...isso também ajuda a que uma pessoa fique mais desgastada, são condicionantes que ajudam, infelizmente, andemos sempre preocupados e nunca descansados.

E: Qual é que é o impacto da precariedade docente na tua vida?

P3: Nunca sei o dia de amanhã. Não posso fazer investimentos a longo prazo porque não sei se, depois, os posso ... suportar ou não. Não sei se fico na zona, ou se tenho que ir para fora,... e depois tenho que pagar uma renda cá e uma renda lá, são dois custos associados a essa situação. Uma pessoa está sempre com esse receio. E o receio maior ainda é o de não ficar... é que já nem é o de ir para fora, é o não se ficar mesmo colocado, ... ficar desempregada.

E: De que forma é que a instabilidade na profissão tem impacto na tua vida pessoal e profissional?

P3: Como já disse, não posso fazer grandes investimentos em termos de futuro, não posso programar... olha, para o ano no próximo ano letivo, eu gostaria de fazer isto, isto e isto. Isto é quase sempre "o hoje para amanhã"... por exemplo vou programar algo para o próximo ano letivo e, depois se não fico na zona? Estamos sempre com esta situação de incerteza.

E: Profissionalmente, em que é que mais afeta esta instabilidade? É tu não poderes...

P3: é não termos grandes perspectivas a nível de futuro...é sempre só viver o dia a dia. Não podemos planear coisas a longo prazo.

E: De que forma evoluiu a tua autoeficácia nos últimos 6 anos?

P3: É assim, nós com o tempo vamos aprendendo, estamos sempre a aprender. E vamos sempre aprendendo a fazer coisas diferentes, ou tentar melhorar. De ano para ano, nós aprendemos sempre. E depois, muitas das vezes, eu chego ao final do ano e tenho a sensação que se calhar, deveria ter feito de outra forma... e, depois, no ano a seguir já faço dessa outra forma, para ver se é melhor ou não. Portanto, estamos sempre a mudar as nossas estratégias, sempre a tentar ... melhorar a nossa forma de ensino.

E: Achas então que melhorou a tua autoeficácia?

P3: Sim porque tenho mais experiência.

E: Esse melhoramento, digamos, deveu-se à experiência, é isso?

P3: Exatamente.

E: Na tua opinião, como evoluiu a autonomia no exercício da profissão docente? Achas que é autónoma? Ou não? Já foste mais autónoma?

P3: É assim, ... (pausa). Nós temos que ser autónomos. Para conseguirmos gerir todas as situações que temos dentro da sala de aula. Por vezes, nós queremos abordar certos aspetos que, às vezes, a conversa com os alunos, leva-nos para outros e temos que... pelo menos, podemos não saber responder-lhe a todas as questões ali na hora. Mas temos que investigar para depois respondermos, para mais na área da informática, em que os alunos estão sempre muito curiosos, estão sempre a perguntar e, muitas vezes, saem fora do contexto. Mas como nós estamos limitados, às vezes é difícil termos tempo para abordarmos outras temáticas que, se calhar, seriam mais do interesse dos alunos.

E: E estão limitados porquê?

P3: Temos metas para cumprir. Aquele programa tem que ser cumprido nem que a gente tenha que arranjar uma forma... temos sempre que arranjar forma de cumprir o que está estabelecido pelas metas.

E: Apesar de seres autónoma, essa autonomia acaba por sucumbir à necessidade de cumprimento das metas...

P3: É isso mesmo.

E: Até que ponto te sentes realizada no exercício da tua profissão.

P3: Já me senti mais do que agora. Porque eu começo a ver os anos a passar e eu sempre a ficar no mesmo sítio: Que é em lado nenhum (risos). Todos os anos está a acontecer o mesmo. E isso acaba também por fazer com que nos sintamos um bocadinho mais descontentes, que é mesmo o termo apropriado, com a profissão. Não vemos grande investimento do outro lado. Nós trabalhamos e estamos sempre a ser tratados da mesma forma: somos descartáveis todos os anos. Se formos precisos vão-nos buscar, se não formos precisos somos completamente descartados.

E: Que apreciação é que fazes do teu desenvolvimento profissional nos últimos 6 anos? Achas que te desenvolveste profissionalmente? Foi da melhor forma? O Que é que tu achas?

P3: É sempre possível melhorar. Portanto, nunca posso considerar que foi na totalidade porque podemos sempre melhorar. Mas acho que tem vindo a desenvolver ... se calhar, poderia desenvolver mais... sim, se calhar, si.

E: Mas consideras que tem sido positivo?

P3: Sim.

E: Qual o papel que atribuis, ou se atribuis algum papel, às ações de formação neste desenvolvimento?

P3: É assim, eu tento sempre inscrever-me em ações de formação que me possam dar uma mais-valia. E até ao momento, tenho conseguido frequentar esse tipo de ações de formação. Se eu vejo que é uma ação de formação só para ter uma ação de formação, acabo por não frequentar. Mas está a tornar-se difícil porque como não são pagas, os formadores também não querem lecionar as formações e por isso, há menos ... é mais complicado.

E: Que apreciação fazes, justamente, dessa evolução da formação contínua de professores? Como falaste ainda agora que os formadores não são pagos e por isso, há menos oferta...

P3: Exato, como não são pagos cada vez há menos oferta de formação.

E: Achas que essa situação vai fazer o quê à formação contínua dos professores?

P3: ... Ou a formação... ela não pode acabar por que somos obrigados a fazê-la, mas vamos ter que ser nós a começar a paga-la...é o que eu daqui depreendo. Os centros de formação têm as inscrições mas não têm os formadores que deem a formação, ou ela desaparece completamente, ou então terão que ser os docentes a pagá-la.

E: Mas está no ECD que os professores têm direito à formação contínua...

P3: temos direito a ela... mas o que me leva a perceber nesta situação toda é que se nós queremos formação temos que começar a pagar. Embora tenhamos a outra vertente que é: somos obrigados a fazê-la.

E: Achas então que a formação contínua se está a descaraterizar? É isso? Está a diminuir? A desaparecer, no fundo?

P3: Sim, sim.

E: Descaraterizar será a palavra correta? Ou tens uma mais ajustada?

P3: Acho que é mesmo isso ... está a ficar cada vez mais descaraterizada... porque também não têm as condições que são necessárias. A falta de investimento tanto nas escolas como nos centros de formação faz com que as coisas não corram bem. (Risos)

E: De que forma é que as políticas educativas têm tido impacto no teu modo de exercer a profissão?

P3: É assim, o facto de nós estarmos muito instáveis, de chegarmos ao final do ano letivo e não sabermos o que nos vai acontecer no ano seguinte, o facto de sermos colocados, muitas vezes, tardiamente...já as turmas têm, às vezes, 15 dias de aulas ... nós chegamos à escola e não conhecemos a turma, não apanhamos as primeiras reuniões, não estamos informados das características dos alunos e temos que, de um momento para o outro, que começar a lecionar sem conhecermos realmente a turma. Isso faz com que, na generalidade, se calhar, nós, os contratados, andemos sempre um bocadinho descontentes com a profissão em si.

E: E isso faz-te desinvestir na profissão?

P3: Não, porque eu gosto. Eu gosto de dar aulas, não me faz desinvestir. Faz-me trabalhar logo ali, a um ritmo muito mais acelerado porque tenho que, em 2 ou 3 dias, fazer o que os colegas, que são colocados atempadamente, vão fazendo com algum tempo mais.

E: Que apreciação fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos? Achas que está concretizada?

P3: ... Com turmas grandes, é difícil. Porque se nós queremos dar atenção a todos, numa turma grande, é muito mais difícil do que se tivermos uma turma muito mais pequena. Portanto, se calhar, nesse sentido não está muito bem a ser concretizada.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P3: Tentamos sempre...(risos). Nós temos é que arranjar estratégias... Muitas vezes disponibilizando tempo que deveria ser para nós ... acabamos por passar esse tempo na escola ou com os alunos, a desenvolver trabalho com eles para que os miúdos tenham esse desenvolvimento.

E: Então à custa das tuas horas de trabalho individual...

P3: Sim, sim, à custa das minhas horas de trabalho individual... sempre, quase sempre.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P3: Para já é difícil porque temos metas a cumprir. O programa sempre para cumprir. Muitas vezes, para cumprirmos o programa não temos muito tempo para outras...para mais nada. Há uma lei que acabamos por não lhe dar tanta atenção porque depois existe tudo o resto.

E: Acaba por ser secundarizado este objetivo, é isso?

P3: É, é.

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P3: É assim, aquilo já está tudo muito definido. É difícil um professor...É assim, um professor consegue facilmente ir à Direção expor as suas ideias ... mas, nós contratados, por exemplo, temos que passar por vários patamares e somos sempre, normalmente, os últimos a ser ouvidos, em tudo. Não que seja culpa das direções dos agrupamentos , mas é, digamos, o modelo, em si, que está de tal maneira organizado que quase que não dá para abrir muito ao exterior.

E: E isso seria importante, ou não? Que o modelo fosse mais aberto? Que desse oportunidade a todos poderem participar...

P3: ...todos poderem participar, acho que sim. Porque todos temos ideias diferentes e, muitas vezes, ideias que até podem ser melhores do que aquelas que estão a ser implementadas. As várias ideias podem construir uma ideia muito melhor.

E: Obrigada pela tua colaboração!

Transcrição da Entrevista 4

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Masculino

Idade: 39 anos

Grupo disciplinar: Físico-Química anos)

Tempo de serviço: 10 anos (trabalha há 12

Situação profissional: PQND* PQZP** Professor contratado X

Área geográfica do local de trabalho: Urbana

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo destes últimos 6 anos?

Professor (P4): Na minha opinião, acho que ficaram cada vez piores, mais precárias, há mais instabilidade, como o governo não,... não deixa aposentar, não há lugar para os mais novos. E isso reflete-se.

E: As razões que encontras para essa evolução negativa são as medidas do governo, é isso? As políticas do governo, nomeadamente a não fixação de novos quadros, ou a não abertura do quadro para novos professores...?

P4: É, é. Eu acho que o grande problema é o governo considerar o ensino como um bem não essencial. Não... e questiona o futuro e, ... ligar única e exclusivamente ao dinheiro.

E: Não vê a educação como um investimento, mas como uma despesa, é isso?

P4: Sim, sim.

E: De que forma é que o aumento/diminuição do controlo atualmente exercido sobre a ação dos professores afeta a tua vida?

P4: Em questão de avaliações e assim... por acaso, nunca me criou qualquer tipo de problema.

E: Não sentiste isso?

P4: Não.

E: És professor há 12 anos certo? Mas quantos anos tens de serviço?

P4: Tenho 10 anos de serviço. E tive estes dois últimos anos incompletos, quando perdi o contrato, isto é, o vínculo.

E: Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em tua opinião, a que se deve este aumento do número de horas individuais de trabalho?

P4: É sempre a mesma questão. É a questão financeira. Há menos pessoas a lecionar, há mais trabalho que tem que ser dividido pelos que estão a trabalhar. É mais uma questão financeira única e exclusivamente.

E: Então os professores que estão a trabalhar têm um volume de trabalho maior... e este volume maior de trabalho deve-se a que medidas concretas, em tua opinião? Ou a que situações concretas?

P4: Na minha opinião... não sei. É um pouco diferente... porque como tive no particular, eu sempre senti isso. No particular, trabalhamos imenso, eu cheguei a ter 30 horas letivas, fora todo o outro trabalho! ... Agora no público, não sei responder, não sei.

E: Há a ideia generalizada que a profissão docente é uma atividade que comporta desgaste físico e psicológico. Como vivenciaste este desgaste nos últimos 6 anos?

P4: Se a carga de trabalho aumenta, é obvio, que nós vamos ficar mais desgastados. Eu acho que dar aulas não é como outra profissão qualquer... eu acho que nos cansa muito psicologicamente. É uma profissão muito cansativa, na minha opinião.

E: Qual é que tem sido o impacto da precariedade docente na tua vida?

P4: Neste momento, é enorme. Agora é o incerto. Era ter, todos os anos, eu tinha a certeza que ia de férias e ia descansado... em setembro voltava a trabalhar... Agora, não. Agora é terrível... é terrível uma pessoa saber que acabou um contrato, o que é que vai ser para o ano?... E se vai ser, não é? Muito mau.

E: Na tua vida pessoal, tens esse constrangimento, e na profissional, tu achas que de alguma forma interfere na tua forma como exerces a profissão?

P4: Na minha opinião, não. Assim que eu tenha o contrato, já me sinto bem, acho que não vai influenciar, digo eu, não é?

E: E a instabilidade? Tu, em princípio, ficas todos os anos numa escola diferente, essa instabilidade interfere na tua...

P4: Interfere, por exemplo, se ficar longe da família, interfere. Aí não, não há volta a dar. Agora, se for relativamente perto de casa e que eu possa estar com a família, não interfere muito.

E: Esta questão de recomeçar, digamos, os laços, mais uma vez, o recomeçar o trabalho numa nova escola... isso não te faz ...

P4: A mim, pessoalmente, não me faz constrangimento. Claro que é diferente ter alunos que uma pessoa tem durante anos e anos e, outra, é estar todos os anos a criar novos laços e conhecê-los... é diferente, não é?

E: Mas isso não te desmotiva?

P4: Não, não me desmotiva.

E: De que forma evoluiu a tua autoeficácia nos últimos 6 anos?

P4: (Silêncio).

E: Achas que continuas eficaz? (Risos)

P4: Sem ser convencido, acho que sim! (Risos)

E: E porquê?

P4: Não sei... porque eu tenho uma motivação muito grande para o trabalho e, ... e faço aquilo que gosto. Essencialmente.

E: Acreditas no valor da profissão, é isso?

P4: Eu acho que ser professor é, é a melhor profissão que pode haver... nós é que preparamos o futuro de amanhã. Eu espero que seja lembrado pelos meus alunos e que lhes transmita algum valor para eles.

E: Na tua opinião como é que evoluiu a autonomia no exercício da profissão docente, nos últimos 6 anos?

P4: Autonomia, em que sentido?

E: Dentro da sala de aula, dentro da escola, ou seja, tu és autónomo na profissão, fazes o que queres? Utilizas as estratégias que consideras melhores...? Pergunto-te isto, porque nós agora trabalhamos para metas... estas metas, de alguma forma, interferem ou não no teu grau de liberdade dentro da sala de aula, na tua autonomia?

P4: Não sei. Em questão de metas e programas, eu acho que não, que não interfere. Uma pessoa adapta-se à realidade que tem. Agora se falarmos em questão de, por exemplo, de liberdade dos alunos, se estamos a controlar mais ou menos uma turma, eu acho que agora está diferente. Agora é mais complicado controlar uma turma do que antigamente.

E: Até que ponto te sentes realizado no exercício da tua profissão?

P4: Na questão de trabalho, em si, sinto-me realizado. Na questão remuneratória, não. Nada! Eu acho que nós somos muito mal pagos. E esta questão financeira é muito má. Já não há ... aliás, há congelamento de carreiras há anos, e uma pessoa não se sente... (pausa) ... não se sente reconhecido. E é mau. Acho que é muito mau. Acho que qualquer profissional de qualquer área, basta sentir-se reconhecido para elevar a sua motivação de trabalho... e, no ensino, isso não acontece.

E: E achas que esta desmotivação, esta falta de reconhecimento e esta falta de reconhecimento, neste sentido, tem-se agravado nestes últimos 6 anos? Ou manteve-se estável?

P4: Se se manteve estável, foi no mau sentido. Acho que piorou.

E: Que apreciação fazes do teu desenvolvimento profissional nos últimos 6 anos?

P4: Apesar de todo, de toda a falta de financiamento, de material nas escolas, no meu trabalho, eu acho que foi positivo.

E: As ações de formação ou outro tipo de formação, contribuíram para essa tua evolução que assumas que tiveste?

P4: Se falarmos de formações propostas pelo ministério, acho que nada. Sinceramente, acho que não tem nada a ver. Agora as que tirei na UBI, o curso que tirei na Ubi, o último, acho que sim. E mesmo o anterior, também. Fiz mestrado em físico-química e mestrado em engenharia eletrotécnica e computadores... esse sim. Agora, as formações... eu já fiz várias ações de formação e, sinceramente, acho que não.

E: Achas que a formação de professores, aliás, esta formação contínua de professores, tem diminuído a sua pertinência ou a sua qualidade, é isso que achas?

P4: eu acho que nunca teve grande propósito sequer. Eu sou da opinião que ...vivemos num país com poucas possibilidades, mas sou da opinião, que os professores deveriam parar, pelo menos dois anos, para se atualizar, tirar um mestrado, tirarem um doutoramento, terem licenças sabáticas..., mas não é de faz de conta, eram mesmo obrigados a parar e a estudar durante dois anos e, depois, voltavam à carreira. Isso devia ser o correto. Não é as “formaçõesinhas” daquelas que são só para encher papel, que não contribuem para o desenvolvimento profissional.

E: De que forma é que as políticas educativas têm tido impacto no teu modo de exercer a profissão?

P4: Não sei. O número de alunos por turma, sim. Eu não gosto de turmas muito pequenas, já tive turmas de 10 alunos no particular e também não acho que seja bom, mas turmas de vinte e muitos, trinta alunos, isso aí é impensável! Porque depois, uma pessoa passa a aula a tentar controlá-los e não dá aula... e eu acho que o objetivo de um professor não é controlar, mas sim, transmitir conhecimentos.

E: Que apreciação é que fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos?

P4: Eu acho que, por um lado, é bom. Se resulta, se está a resultar, eu não sei. Mas, se calhar é bom para as crianças que... Agora se tem resultados ou não...

E: As políticas educativas têm tido como Norte, digamos assim, a escola inclusiva, nestes últimos anos?

P4: Não sei responder.

E: E na escola, daquilo que tu conheces da realidade... o que é que te parece?

P4: Eu acho que em questão, por exemplo... eu, eu acho que sim que até resulta. Os miúdos até aceitam outras crianças ... e acho que até tem resultado. Eu acho que sim.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P4: Eu acho que sim. É o nosso papel também. Não é? Não sei responder muito bem...

E: Achas que conseguimos desenvolver globalmente a personalidade do aluno?

P4: Eu acho que não. Eu acho que cada um nasce com a sua personalidade e venha cá quem vier que é genético. Claro, depois há sempre o meio, não é? E as vivências de cada um. Se tiverem... se uma criança com uma vivência positiva, moral, eu acho que sim... é isso que eu tento transmitir aos meus alunos. Uma boa moral e justiça com os colegas. E eu acho que isto, em certa parte, acontece.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P4: Desculpa a minha ignorância, mas nós não vivemos numa democracia já?

E: Sim,... mas a LBSE diz que devemos promover ...

P4: Eu acho que devia estar já promovida há muito tempo (risos).

E: Mas achas que nós com a nossa ação, contribuímos?

P4: Eu acho que sim. Já não existe aquele professor que ...“é aquilo que eu digo e mais nada”... eu acho que isso já não existe muito. Não é? Eu, pelo menos, tento fazer isso, tento chegar a um acordo com os alunos e não imponho as minhas ideias, no entanto, nós não temos que estar certos em tudo, não é?

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P4: Acho que não. Eu, como contratado, não, de certeza. Não tenho voto na matéria, sequer!

E: Então porquê?

P4: Eu não posso votar. Se pudesse votar em quem é que ia ser diretor... mas também é assim, também não faz muito sentido eu votar, numa escola onde só estive um período de tempo e para o ano já vou calhar noutra qualquer e é assim um bocado... eu acho que deve

haver é o quê... é o professor ter um lugar, mesmo que seja contratado, ter a certeza de que vai ficar naquela escola durante um período de tempo e, se isso acontecer, acho que sim, deveria ter direito a votar e a escolher quem é que vai para a direção.

E: Mas achas, por exemplo, como estás neste momento, não deverias ter direito a votar?

P4: É assim, eu não vou votar numa coisa que depois para o ano não me vai servir de nada... eu vou votar numa pessoa, quer dizer, não sei...é um bocado relativo...porque se uma pessoa pensar, eu tive lá um ano e, num ano, também vi como é que eram as pessoas e aí também me dá um certo direito a escolher, nesse sentido, sim. Agora no sentido que eu para o ano já não estou lá e já não me vai afetar absolutamente em nada, não sei, se calhar é uma ideia um bocado egoísta... não sei... se calhar devemos ter direito a votar.

E: Se pudesses, mudavas de profissão, ou não?

P4: Se puder, infelizmente, vou mudar. E infelizmente porquê? Por que gosto muito daquilo que faço. Mas eu não quero ficar longe da família, longe de casa não me faz diferença, mas longe da família, faz. E então, assim não consigo, e vou mudar de área...no final do verão.

E: Obrigada pela tua colaboração!

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

Transcrição da Entrevista 5

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 38 anos

Grupo disciplinar: Espanhol (orienta estágios PQND)

Tempo de serviço: 16 anos (há 11 anos PQND)

Situação profissional: PQND* X PQZP** Professor contratado

Área geográfica do local de trabalho: Urbana

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Entrevistadora (E): Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em tua opinião, a que se deve este aumento do número de horas individuais de trabalho?

Professor (P5): Pois, eu acho que se deve à tentativa de economizar, de encher os nossos horários, ao máximo possível, e todo o trabalho que não é letivo acaba por ser desconsiderado e, ... vão-nos dando cada vez menos tempo para esses trabalho não letivo, que nos exige muitas horas, as direções de turma, orientações de estágio, o trabalho de grupo, todo o tipo de reuniões, o trabalho de preparação das aulas e

E: E esse aumento do trabalho individual, traduz-se num aumento de volume do trabalho dos professores, esse aumento interfere ou não, na tua opinião, na maneira como se vive a profissão nas escolas?

P5: Interfere muito. Aliás, eu deixo isso registado em todos os relatórios que tenho que fazer. Eu fiz vários relatórios, de diretora de turma, de orientadora de estágio, de representante de grupo e, em todos eles, eu referi esse aspeto. Interfere no trabalho colaborativo, podíamos colaborar muito mais, trabalhar em grupo, preparar unidades letivas em grupo... e, perde-se muito com o não o fazer, não é? Quando há partilha de ideias, há também aferição de critérios, há inovação no que diz respeito ao trabalho... que se perde por não termos tempo para nos reunirmos, para fazermos um trabalho, de facto, em equipa. Por outro lado, também nos tira tempo para refletir sobre as aulas que damos, tira-nos tempo para preparar, efetivamente, as aulas que damos...porque o trabalho do docente é dar aulas, sobretudo. E cada vez esse trabalho de dar aulas é menos considerado. E o que é que acontece? Temos menos tempo para preparar as aulas...e isso tem também influência no nosso trabalho in loco, quando estamos a dar as aulas, se elas não estão tão bem preparadas, a nossa segurança é diferente, a relação com a turma também é diferente e até a disciplina na sala de aula, na minha opinião, é diferente. Portanto aqui há uns anos atrás, quando eu comecei a dar aulas, eu tinha metade do número de turmas que tenho hoje em dia, tinha 4 e agora são-me, normalmente, atribuídas 7 ou 8 turmas... e o trabalho era feito com muita mais qualidade... havia menos alunos por turma, agora já nos habituamos a ter as salas repletas...

E: E isso interfere na maneira como se exerce a profissão, é essa a tua opinião?

P5: Completamente.

E: Para melhor ou para pior?

P5: Para muito pior. Tira qualidade ao ensino. Nós vamos andando, vamos fazendo o melhor que podemos mas, os alunos, efetivamente, são quem mais perde com isso, pois podiam ter aulas de mais qualidade, podiam ter um ambiente de aula mais rico, ... quando as turmas têm menos 5 alunos, em vez de 30, quando têm 25 alunos, já se nota muito a diferença, o trabalho já é muito melhor, o ambiente de aula é muito mais personalizado, a relação entre os próprios alunos...entre eles próprios é melhor porque é um grupo mais pequeno, expõem-se mais facilmente, colaboram mais, organizam-se em sala de aula de uma forma mais autónoma e, claro, a nossa qualidade enquanto professores, por muito bons profissionais que nós tentemos ser, com o volume de trabalho como hoje em dia temos, torna-se muito difícil fazer tudo direitinho.

E: Então és uma professora diferente daquela que eras há mais de 6 anos atrás?

P5: Eu sou diferente do que era há 6 anos atrás e o que me tem valido tem sido os materiais que eu já tinha e que ia fazendo e que vou acumulando, ou seja, a experiência vai-me ajudando, não é?

E: A tua autoeficácia não foi beliscada?

P5: Foi. Muitas vezes é beliscada porque quando temos reuniões, por exemplo até às 8 horas da noite e, no dia seguinte, temos aulas às 8 h da manhã, ... se não tiver preparado no fim de semana, acontece que no dia seguinte, por muito que eu tenha força de vontade, que eu me mentalize que vou dar uma aula o melhor possível, como não tive o trabalho de preparação

que me permitiu preparar, efetivamente, ao rigor, claro que a qualidade da aula vai ser danificada.

E: De que forma é que o aumento/diminuição do controlo atualmente exercido sobre a ação dos professores afeta a tua vida? Isso também interfere na maneira como vês a tua profissão?

P5: Eu acho que aumentou o controlo. Mas aumentou, no meu ponto de vista, no sentido errado. Ou seja, aumentou o controlo do trabalho que não tem a ver in loco, na sala de aula, mas aumentou o controlo do trabalho do diretor de turma, que tem papéis... que tem ter atualizados, que tem que ter assinados e essa documentação é realmente controlada, Aumentou o controlo de aspetos mais burocráticos... Em relação às aulas, não está lá ninguém para ver essa qualidade, não é? Portanto, depende do nosso querer dar boas aulas ou não.

E: Quando é que nas escolas se suspeita da qualidade das aulas?

P5: Suspeita-se com a aferição das notas dos exames a nível nacional e, no meu ponto de vista, são dados também falíveis, porque dependem não só do conhecimento dos alunos, mas também, do seu estado de espírito, da sua reação perante o momento de exame, depende de muitos fatores que não estão no controlo do professor.

E: Consideras que na tua profissão tens autonomia ou achas que ela já foi maior?

P5: Já foi maior. Muito maior. Muito maior. Ser maior também implicava mais inovação. Quanto maior a autonomia, mais capacidade de inovação temos nós. Hoje em dia, a autonomia é muito condicionada quer pelo rigor no cumprimento dos programas que nos é imposto, nós não temos metas, no Espanhol, mas temos os programas para cumprir, ... metodologias que nos são propostas, especificamente, para cumprir esses programas, não é cumprir só os conteúdos, é também, a forma como os ensinamos, ... e o controlo nesse sentido, ... perdi-me... desculpa (risos).

E: Falávamos da autonomia...

P5: Sim, da autonomia... e por outro lado, com turmas maiores, dentro da sala de aula, essa autonomia é comprometida, há atividades que são mais difíceis de levar a cabo, ... atividades de tipo mais livre, trabalhos de grupo...

E: Que apreciação é que fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos?

P5: Eu acho que se tenta. Eu acho que na cabeça de todos nós temos essa intenção, percebemos o que significa e, dentro das nossas limitações, tentamos, mas muitas vezes, fazemos omeletes sem ovos. Por que acabamos por ter alunos do ensino especial inseridos em turmas de 23, 24 alunos, às vezes até, em turmas maiores, portanto, o apoio que um professor sozinho pode dar, numa turma extensa, a um aluno NEE, é muito limitado, muito limitado mesmo. Há meninos que precisavam que o professor estivesse constantemente a ir ver o que estão a fazer, o que estão a registar no caderno, se estão a acompanhar a matéria e num contexto de 25 alunos não é possível. Não há meios ... a questão dos alunos com NEE, todos sabemos qual é a solução. Ou se reduz ainda mais os alunos por turma, ou se recorre à co-docência, mas são realidades que depois não são efetivadas, em prejuízo dos alunos.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P5: Eu acho que nos vamos afastando disso. Isto tudo sob o rótulo da crise, não é? Mas o que é facto é que ... uma vez ouvi dizer alguém que citava um especialista em educação que “no nosso país a caricatura dos alunos é um grande cérebro e um corpo muito pequenino”. Por que nós investimos muito nos conhecimentos teóricos, na intelectualização do ser humano e esquecemos as outras dimensões. E, de facto, não temos espaço, não temos tempo e nem temos grupos adequados para desenvolver o ser humano nas outras vertentes que não só o intelecto. O nosso ensino está muito direccionado para a aferição de conhecimentos e muito pouco para a relação dos conhecimentos das várias disciplinas, muito pouco direccionado para que... numa aula eles se movam, muito pouco direccionado para a arte, ... eu acho que... aliás o leque de disciplinas, em vez de se tentar expandir, pelo menos a escolha, vai-se cada vez reduzindo mais esse leque e vai-se reduzindo, ou pelo menos foi política do anterior governo, restringir a 3 ou 4 disciplinas nucleares, o português, a matemática, o inglês e, talvez, as ciências, digo talvez por que se “piscava o olho”, mas não era o foco... e então essa restrição vai contra o desenvolvimento global da personalidade do aluno, como ser humano.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P5: Nós tentamos, nós como professores, eu acho que temos cada vez mais consciência disso. E, mais uma vez, fazemos omeletes sem ovos, nesse sentido. Tentamos que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades dentro da sala de aula, os apoios, e acho que essa foi uma medida positiva dos últimos anos, os apoios que cada professor acaba por conceder aos alunos, na escola, acaba por ajudar alunos, dando oportunidades semelhantes a todos. No entanto, a sociedade não é... estamos num ponto em que as coisas ... não são assim tão democráticas. Os alunos que têm um apoio extraescolar acabam por poder reforçar as suas aprendizagens de uma forma que outros alunos, que não têm essas possibilidades, não conseguem, o acesso à cultura também não é o mesmo, tem muito a ver também com o âmbito familiar e a escola não tem muito mais tempo do que aquele que é dedicado a investir nas tais disciplinas nucleares.

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P5: Comparando com o início da minha carreira, não tem nada a ver. Nessa altura, o professor, de facto, era um agente muito ativo na escola. Hoje em dia, não. Nós somos meros funcionários, a nossa opinião vai sendo tida em conta porque quem está na direção também é professor, mas é um elo já muito fraco... foi-se esbatendo com a verticalização do poder e, a partir do momento em que é um diretor que é, cuja responsabilidade é máxima, e que tudo passa por ele, ele assina e carimba com a sua responsabilidade, nós somos meros funcionários, é o que eu sinto. Hoje em dia, temos um poder muito, muito limitado e ... e as nossas angústias, os nossos constrangimentos, muitas vezes, não passam do papel por que as decisões não passam por nós, efetivamente.

E: Uma última questão, tu sentes-te confortável na tua profissionalidade atualmente, ou procuras reagir, ou procuras que a tua profissionalidade inicial se mantenha?

P5: Eu procuro, mas se calhar procuro das maneiras erradas. (Pausa) Sinto-me cada vez mais apertada, no sentido de tempo, cada vez tenho menos tempo,... este ano engordei

muitíssimo por que refugiei-me mesmo nos doces por que é um constrangimento muito forte,... tiramos tempo à família, tiramos tempo a nós próprios como seres humanos e não vemos a nossa profissão dignificada na sociedade. O professor não tem, não tem valor aos olhos da sociedade, é uma pessoa que pouco faz ou quase nada e, nós, acabamos por encarar e, vejo isso nos rostos dos meus colegas, encaramos a profissão com alma ... todos nós levantamos, às vezes, muros e sem material, não é? E encaramos os nossos alunos como o mais importante e, isso, eu noto em todos os meus colegas, mas a sociedade não o vê, não ..., isto para a sociedade não é nada evidente e, de facto, sinto que por um lado, enquanto pessoa não me sinto realizada porque não tenho tempo para mim e para desfrutar da minha família, a minha profissão faz de mim quase uma celibatária e, por outro lado, esse valor não é minimamente reconhecido pela sociedade. É reconhecido pelos meus alunos, no momento, é um reconhecimento momentâneo... e vamos fazendo o que podemos sempre com poucos recursos.

E: Se pudesses optar, voltavas a escolher a profissão de professora?

P5: Eu já pensei nisso muitas vezes e talvez voltasse porque eu sinto-me, apesar de tudo, sinto-me bem a fazer aquilo que faço. Acho que é algo que me faz sentir feliz, apesar do investimento de tempo, sinto-me bem... se eu tivesse este aperto de tempo noutra profissão, talvez não aguentasse e, nesta, aguento porque tiro daí... por gosto. Mas hoje em dia, num período de tempo tão curto que é 16 anos durante o qual lecionei, vê-se uma diferença abismal, um professor era professor, tinha tempo para o ser, tinha tempo para aprofundar conhecimentos, para investigar, para preparar aulas e, hoje em dia, não. Um recurso que eu tenho tido, tem sido, para tentar ir atualizando, para tentar ir refletindo um pouco sobre as aulas tem sido a orientação de estágio que, atualmente, só retira tempo, não temos qualquer benefício, o único benefício é a nível profissional, é a nível de eu me ver a mim pelos olhos de outras pessoas e tentar analisar o que se pode melhorar,... mas, mais uma vez, é fazer omeletes sem ovos.

E: Obrigada pela tua colaboração!

Transcrição da Entrevista 6

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Feminino

Idade: 49 anos

Grupo disciplinar: Informática

Tempo de serviço: 20 anos

Situação profissional: PQND* X PQZP** Professor contratado

Área geográfica do local de trabalho: Urbana

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo dos últimos 6 anos?

Professor (P6): Eu acho que as nossas condições de trabalho não melhoraram, acho que só pioraram (risos). Para já, o aumento da carga horária, não é? Carga horária letiva e não letiva. Depois, muito mais burocracia, muita mais papelada para preencher, relatórios para aqui, relatórios para ali... Depois, para além disso, as condições também em sala de aula...cada vez temos mais alunos em sala de aula, com menos vontade de aprender... Estamos numa situação em que o que interessa são os números, acho eu. Não interessa se os alunos sabem ou não sabem, ou se eles estão a adquirir competências... (é assim que eu penso) mas sim, se, numericamente, têm classificações de um determinado nível ou não. Por que é assim, às vezes não interessa se um aluno tenha 18 ou 19, quer dizer, interessa que tenha boas notas, mas aquilo está lá não é, necessariamente, aquilo que ele aprendeu. No meu entender, é isso. Eu acho que nós tínhamos é que dar competências aos alunos para eles saberem, aprenderem, o tal aprender fazendo, que falam tanto e que depois não é bem assim. Se eles tivessem skills necessárias para poderem ir para um sítio qualquer, quando estivesse na sua profissão e conseguirem ser autónomos, conseguirem com aquilo que aprenderam, ou pelo menos com as capacidades que desenvolveram na escola, conseguirem pegar em qualquer coisa e serem eficientes na profissão deles.

E: Então achas que aquele desiderato em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, está em causa, neste momento?

P6: Eu acho que está em causa ... porque ...nós estamos a formar pessoas completas, no meu entender... eu acho, não sei como é que te hei de dizer isto, deixa-me pensar um bocadinho. (Pausa) É assim, estamos a formatar, eu acho que estamos a formatar, as crianças. Estamos a fazer com que elas não aprendam verdadeiramente a fazer as coisas, quer dizer, há sempre aqueles que conseguem ser autónomos, que têm mais capacidades, mas assim, de um modo geral, na média, não estamos a fazer com que eles adquiram conhecimentos verdadeiros e que tenham capacidades, que sejam capacitados para o dia a dia...

E: Achas então que estamos a trabalhar para metas, para números, para observarmos determinados números...para cumprir...?

P6: Certo. Não significa que eles não tenham capacidades para serem profissionais plenos...

E: E cidadãos?

P6: Isso também.

E: Em tua opinião, essa evolução (que dizes ser negativa) de que não estamos, de facto, a formar os portugueses que, se calhar, deveríamos estar a formar e que a Lei exige, significa isso que tu estás a perder autonomia na tua sala de aula? Porque não podes fazer aquilo que queres, deduzo que queiras que os teus alunos desenvolvessem essas skills que falavas... essas capacidades, essas habilidades, essas competências bem desenvolvidas...Achas que não estás a ter autonomia suficiente? Ou achas que a tua autonomia não foi beliscada, nestes últimos 6 anos?

P6: Eu acho que não tenho autonomia na medida em que, nós também somos levados a fazer as coisas de uma determinada forma, Não é? E somos levados a formatá-los também... até pelas direções das escolas, pelos nossos superiores, não e? E... a atingir determinadas metas. E, pronto, acho que não temos autonomia.

E: Essa perda de autonomia, de certa forma, é acompanhada também de uma perda (digo perda porque deduzo das tuas palavras) de autoeficácia que tens dentro da sala de aula? Ou não tem relação nenhuma? Ou a tua autoeficácia mantém-se constante ou mesmo melhorou?

P6: É assim, eu pensando nas minhas aulas e por que é que aquilo que eu quero transmitir não, não consigo atingir os objetivos a que me proponho, tem a ver também com a sociedade de hoje em dia, não é? Também com o acompanhamento que os pais dão aos filhos. Eu acho que eles (pais) também já estão direcionados para os números, para eles (pais) o sucesso tem a ver com números e não com o cumprimento... eu acho que o cumprimento de regras na sala de aula também é visto pelos pais, aliás, os pais... deixa-me pensar um pouco nisto... (pausa). Eu acho que os pais são coniventes com a situação. E em que medida? Eles medem o sucesso dos seus filhos pelos números também.

E: Estamos num tempo em que vivemos para números, é isso?

P6: É isso e os próprios alunos não têm aquele interesse que eu via neles antes de querer atingir um determinado objetivo por que acham que tudo lhes cai do céu. Não se esforçam, eles só se esforçam para atingir o mínimo porque sabem que mesmo esforçando-se pouco conseguem obter alguns resultados... porque a própria escola lhes facilita isso...

E: Por que ela própria (escola) tem que chegar a determinados resultados?

P6: Precisamente. Pelos números é que eles avaliam as escolas. Independentemente de os alunos saberem ou não saberem os conteúdos...E então obrigam-nos a dar boas notas aos alunos, independentemente de nós pensarmos se eles atingiram ou não os objetivos, portanto, nós temos que facilitar cada vez mais... e, depois chegam aos exames e já sabemos o que é que acontece... depois os resultados dos exames não correspondem aquilo que os alunos realmente sabem.

E: Até que ponto te sentes realizada na tua profissão?

P6: Atualmente... não me sinto... falando em percentagens, aí 40% . É muito mau. Não é?

E: Tens vindo a diminuir desde o início da carreira?

P6: Tenho, tenho. Eu tenho sempre muitas esperanças no início do ano (letivo) e estou sempre muito motivada no início do ano (letivo), tenho sempre grandes projetos para as minhas turmas, mas depois, vejo que não consigo realizar esse meu grande sonho que era chegar ao fim do ano e estar 100% realizada com as turmas que tenho e com os objetivos que atingi.

E: Então achas que o teu desenvolvimento profissional não está ... por que dizes que no início do ano (letivo) estás sempre otimista, achas que não estás a ter o desenvolvimento profissional que devias ou que querias?

P6: Nem sou reconhecida, nesse aspeto nem somos reconhecidos. Temos as carreiras congeladas há imenso tempo (risos), portanto, é como se o nosso trabalho não fosse valorizado. Nesse aspeto, não nos valorizam. E, depois, mesmo que nós tenhamos muita vontade de trabalhar no início do ano, depois surgem estes contratemplos todos e estas condições todas que nos são impostas e até pelo próprio andamento do ano letivo, ... e ... que nos desanima, não é? E no final de cada período ou no final de cada reunião temos que estar sempre a fazer a análise daquilo que já atingimos até ao momento, depois nunca

corresponde aquilo que realmente se espera de nós, independentemente de termos ou não termos culpa “no cartório”, não é?

E: Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em tua opinião, a que se deve este aumento de horas de trabalho individual?

P6: Eu sempre me lembro de ter muito trabalho. Sobretudo quando, na área em que estou em que as coisas estão sempre a mudar, eu tenho que estar sempre a atualizar-me e não consigo ter várias turmas do mesmo nível, portanto tenho sempre muitas aulas para preparar. Mas cada vez temos menos tempo para determinadas coisas. Para preparar aulas tem sido muito mais difícil porque o nosso tempo está ocupado com outras coisas que não tínhamos até então. Mais papelada para preencher, muitas reuniões, muito serviço de escola,...

E: E trabalho de autocrítica, de reflexão, de partilha?

P6: Nós não temos muito tempo para essas coisas. Porque falta-nos o tempo para essas coisas. O tempo é tão pouco para aquilo que é essencial (até que nem é!) ... o que deveria ser essencial, era conseguirmos reunir, termos tempo para reunir, para debater, para trocar impressões e não há, não sobra muito tempo para isso. As reuniões são feitas à pressa...(risos).

E: De que forma estas políticas educativas todas de que falaste te modificaram como profissional? Achas que te modificaste ou tentam modificar-te mas tu não queres...?

P6: Eu acho que tentam modificar-me. Eu estou num ponto que até tenho vontade de deixar o ensino (risos). Porque não me satisfaz... embora,... e o que me faz continuar, pronto se tivesse possibilidades de mudar de vida, mudava. Mas o que me faz continuar é conseguir atingir alguns frutos com alguns dos meus alunos e ver que eles evoluíram no final do ano, mas é tão raro isso acontecer, esses momentos são tão raros que ficamos sem muita vontade de continuar.

E: Mas achas que a tua maneira de exercer a profissão se alterou? Tu agora és mais, enfim, mais ... não quero condicionar a tua resposta, mas és mais burocrática, trabalhas mais por metas,... ou tentas, ainda assi fugir a isso?

P6: Eu tento fugir a isso o mais que posso. Mas, às vezes, não se consegue. Porque os números estão predefinidos e nós temos que mostrar resultados, independentemente de

E: E é isso que não te faz sentir bem, que te faz até pensar em desistir?

P6: Em parte não me faz sentir bem, mas não me faz desistir. O que me faz desistir é o trabalho exacerbado, é o facto de as condições de trabalho não serem as ideais, temos cada vez mais trabalho, aliás querem sempre fazer omeletas com poucos ovos, não é? Cada vez mais temos menos tempo distribuído para um maior número de tarefas, nós também chegamos a um ponto que já não damos mais... Eu ando a roubar muito tempo à minha família e aos meus tempos livres, pois nós temos vida para além da escola, mas cada vez tenho menos tempo para isso. Porque eu estou sempre a tentar cumprir com aquilo a que me proponho e que me pedem, então, eu cada vez tenho menos tempo para mim e para a família. Sinto-me triste e um bocado revoltada porque tenho que trabalhar mais, mas não é isso que me impede de fazer as coisas. Não muda a minha maneira de fazer as coisas, mas sinto-me revoltada e contrariada com o trabalho que tenho que fazer e com as horas que tenho que ocupar, mas continua a tentar fazer o que fazia antes.

E: Por que, de certa forma, te realizas também, ou não?

P6: Sim, já me realizei mais. Mas eu gosto de ensinar. Eu gosto só que nas condições em que estamos é ... revolta-me, não poder fazer determinadas coisas e não ter feedback dos alunos e da própria instituição e do reconhecimento do trabalho que faço.

E: Há uma ideia generalizada de que a profissão docente é uma atividade que comporta desgaste físico e psicológico. Como vivenciaste este desgaste nos últimos 6 anos? E quais são as principais causas?

P6: Desgaste há de certeza porque eu sinto-me cada vez mais cansada, tenho que me esforçar muito mais para dar as aulas, muitas mais horas de trabalho e até a nível psíquico porque ando mais irritada, mais confusa... eu acho que isto tem a ver com o excesso de trabalho que nós temos e também com os alunos que atualmente temos. Tudo lhes é permitido...

E: São mais exigentes, é isso?

P6: Eles não são mais exigentes, eles não são nada exigentes porque se eles fossem exigentes, queriam aprender, não é? Queria aprender e saber cada vez mais mas, uhmmm, contentam-se com pouco, é aquilo que eu digo, a fasquia deles é muito, muito baixa... nem todos, claro, há sempre exceções. E os pais também não ajudam muito. E a própria escola não ajuda muito.

E: Por que será que isso acontece?

P6: Isto tem a ver com a mudança, com... o poder que a escola tem sobre os alunos. Esse poder também diminuiu. Em termos de castigos que havia, aquilo que o diretor ou a direção poderia fazer em relação à indisciplina, há coisas que podia fazer antes e que não pode fazer agora.

E: O atual modelo de gestão é bastante diferente do anterior. Tu vivenciaste ambos. Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P6: O facto de nós não elegermos o nosso diretor... (risos)... faz com que não esteja muito representada na escola. Eu acho que cada vez menos os professores têm representação na escola e podem... deixam de poder diretamente eleger quem os dirige, não é? Deixa de poder ter poder de decisão naquilo que for. A partir do momento que existe a figura do diretor, eu acho que a figura do diretor nunca devia ter existido... acho que deveria ser o conselho executivo eleito pelos próprios professores, em que a maioria... aliás, antes era assim.

E: Que apreciação é que tu fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos? Achas que a escola inclusiva é uma realidade ou não?

P6: A escola inclusiva... eu acho que não há escola inclusiva. Acho que há a escola "tábua rasa". É assim, é nivelar os alunos, não é incluir quem tem capacidades a mais, quem tem capacidades a menos, nós estamos ... eu considero que a escola inclusiva é cada um andar ao seu ritmo, poder fazê-lo, ao seu ritmo de trabalho e evoluir consoante as suas capacidades e não é isso que acontece. Nós quando temos alunos com NEE, o que nós fazemos, às vezes, é baixar o nível aos alunos com mais capacidades e andamos para ali a tentar nivelá-los.

E: E baixamos o nível porquê? Por que não temos condições para elevar esse nível? Da tua experiência, por que é que tens que baixar o nível e não o aumentas?

P6: Não tenho tempo em sala de aula para que os alunos realmente andem ao seu ritmo. E como eu não posso fazer isso por grupos, em que cada um posso correr ao seu..., com o número de alunos que temos na sala de aula, não posso fazer isso. É impossível eu conseguir com que um determinado grupo de alunos e outro e outro, andem ao seu ritmo... portanto, o que é que tenho que fazer? Tenho que arranjar uma maneira de superar e conseguir avançar com a turma toda, ora é tentar baixar um bocadinho...é tentar... os que estão mais adiantados, ou que estão num nível superior, muitas vezes ficam prejudicados em relação aos outros porque esses é que não podem mesmo andar ao ritmo deles. Nós temos é que levar sempre os que estão para trás porque estamos a trabalhar para os números... o que interessa é ter positivas e, não necessariamente, ter boas notas, isso também interessa, mas o que interessa mais é a percentagem de sucesso e esta mede-se, em primeiro lugar, pela percentagem de positivas e, depois então, é que vamos ver as médias e acho que prejudica os alunos. Agora, inclusiva em que aspeto? Nós quando falamos de escola inclusiva só estamos a pensar nos alunos com dificuldades.

E: E achas que mesmo esses...

P6: Deveriam ter o apoio necessário fora da sala de aula, ter até, inclusivamente, alguém dentro da sala de aula que o pudesse acompanhar ou haver mais do que um professor na sala, não é?

E: E isso não tem acontecido?

P6: Raramente trabalhamos assim. O ideal era trabalhar em grupos, como se fossem grupos de trabalho, termos vários professores na sala e os meninos conseguirem trabalhar ao seu ritmo.

E: Com essa autonomia já consideravas que valia a pena ser professora? (Risos)

P6: Eu acho que vale a pena ser professora. Mas é preciso ter muito estômago. (Risos). Não aconselho a ninguém que comece agora uma carreira de professor.

E: Porquê?

P6: Porque é uma profissão que acarreta muito trabalho, muito desgaste físico e emocional e o dinheiro que se ganha não compensa. O dinheiro não é tudo, mas ajuda e nós temos limites para tudo.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P6: (Pausa) Quando se fala em democracia, estamos sempre a pensar em liberdade, não é? E direitos e deveres. .. Eu acho que não estamos a caminhar muito para aí. Acho que estamos a caminhar para uma sociedade que pensa que só tem direitos e não tem deveres, para já. E acho que na cabeça dos miúdos, na escola, eu acho que não há a ideia de liberdade mas sim de libertinagem.

E: Porque é que isso acontece? Por exemplo, por que é que os alunos não sabem o que é a liberdade?

P6: Porque acham que têm direito a tudo. Tem a ver com a sociedade de informação de hoje em dia. Eles têm acesso a muita informação mas não sabem discernir aquilo que é informação daquilo que é só dados. E eles acham que por terem acesso a essa informação que sabem muito e eu acho que isso faz com que eles pensem que só têm direitos, nunca pensam nos deveres... Agora somos mais democráticos? Eu acho que não. Eu acho que não estamos a formar cidadãos democratas.

E: Porquê?

P6: Eu não estou muito dentro disso, mas para mim, nós estamos a criar mais desigualdades no sentido em que, para já, a escola devia ser para todos e não está a ser para todos porque até temos que pagar a escola (material escolar, manuais), os mais desfavorecidos não têm acesso às mesmas coisas que têm os de maior poder económico. Quando a escola não deveria acarretar despesas para ninguém.

E: Se pudesses mudar de profissão mudavas? Ou tenho que te fazer esta pergunta no início do ano letivo? (Risos)

P6: Agora, mudava já. No início do ano, ainda ficava em dúvida. (Risos) Eu se pudesse mudar de profissão, mesmo com as poucas alegrias que a profissão me vai dando ou com o que eu acho que ainda poderia alcançar, das alegrias que poderia alcançar sendo professora... acho que neste momento, se tivesse possibilidades, mudava de profissão.

E: Obrigada pela tua colaboração!

Transcrição da Entrevista 7

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Masculino

Idade: 46 anos

Grupo disciplinar: Matemática

Tempo de serviço: 19 anos

Situação profissional: PQND*

PQZP** X

Professor contratado

Área geográfica do local de trabalho: Urbana

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo dos últimos 6 anos?

Professor (P7): Quando eu entrei para esta profissão, quando iniciei tinha uma ideia da escola um pouco diferente da que tenho hoje. Lembro-me dos primeiros anos, quando eu me sentia bem na escola, onde o grupo de docentes era bom, era bastante colaborativo, era aquilo que eu sempre pensei. Hoje não, hoje as condições de trabalho, a meu ver, estão piores.

Praticamente, cumpres um horário que é estabelecido, pouco tempo há para criar, para inovar, ou seja, praticamente é cumprir um horário previamente estabelecido.

E: Quais são as razões que encontras para essa evolução negativa?

P7: Talvez as pessoas que tutelam a educação... querem deixar a sua marca, de qualquer forma, nem sempre da melhor maneira, a meu ver. E, ultimamente, é um pouco isso... ideias sem grande fundamento de existirem... o que está muitas vezes já implementado não é avaliado, não é feito um estudo se realmente estão a surtir efeito... têm que deixar a marca e, muitas vezes, a marca não é aquela esperada, ou seja, ... não me parece que estejam a surtir efeito nesse sentido.

E: De que forma é que o aumento/diminuição do controlo atualmente exercido sobre os professores afeta a tua vida?

P7: É assim, são 19 anos... eu já não me deixo, vamos lá ver, influenciar de maneira assim muito fácil. Eu tenho as minhas ideias e até que me provem o contrário, eu implemento-as. Claro que nem sempre sou bem sucedido. Se tenho à frente uma boa direção, se tenho à frente uns bons coordenadores de departamento, consigo fazer aquilo que eu quero porque vai no sentido de ajudar os miúdos a evoluírem e a escola a evoluir. Se não tenho, claro que as coisas são mais difíceis de levar avante, mas 19 anos não são 19 dias e continuo a pensar que estou a agir em função dos alunos e da escola e enquanto assim for e puder, irei continuar.

E: Portanto, resistes a esse controlo? Tentas resistir?

P7: Sim, sim porque não me parece que seja com a força que... e se eu não vir que têm razão, eu não desisto de fazer aquilo que está a ser bem feito.

E: Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em tua opinião, a que se deve este aumento de horas de trabalho individual? Porque é que são precisas mais horas para o TI?

P7: É assim, houve um aumento de mais horas, mas essas horas nem sempre foram ao serviço dos alunos, não é? Se assim fosse, quantas mais melhor. Nós sabemos que os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo e essas mais horas dar-nos-ia mais tempo para preparar o plano A, o plano B, o plano C para todos os alunos atingirem os objetivos... mas não tem sido assim. Não tem sido em função dos alunos que essas horas têm sido criadas, são para burocracia... hoje os conselhos de turma transformaram-se, estão transformados num conjunto de papéis que se preenche mas que depois não se tratam e todos os anos é a mesma coisa. Claro que (risos) aquilo que se vê no final não serve, a meu ver. É cumprir, digamos, um plano, mas um plano que depois não é tratado e não se viu os objetivos para que foi criado. Se estão bem se estão mal, acho que falta isso, falta ... Há tempo para o professor trabalhar sim, mas trabalhar em prol do sucesso e o sucesso tem que ser real e tem que ser uma coisa visível e não camuflada como às vezes... não sei se o camuflado está aqui bem empregue, mas há coisas que não são reais.

E: Parece unânime, entre os professores, que o volume de trabalho que envolve a profissão se alterou. A que se deve, em tua opinião, essa evolução?

P7: Pois não sei. Eu, por vezes, quando recebo o horário, não sei o que é letivo e o que deixa de ser letivo. Por exemplo, nós, na disciplina de matemática, temos ao longo destes anos

vários projetos para melhorar o sucesso; para mim, é letivo, isso é letivo porque eu trabalho com os miúdos, seja um grande ou um grupo pequeno, eu trabalho com os miúdos, ou seja, tinha que ser letivo. Mas dependendo daquilo que serve à escola, por vezes, é não letivo... ou seja, eu depois passo a ter as horas letivas às quais sou obrigado, mais essas horas que também deveriam ser consideradas letivas e não o são. Estão a ser contabilizadas para o não letivo. Estás a trabalhar mais, mas muitas vezes, de forma errada porque o que era letivo deixou de ser letivo só porque alguém pensou que poderia ser não letivo.

E: Há uma desregulação do horário?

P7: Isso mesmo. Não sei, depende das diretrizes e, voltamos outra vez ao mesmo, quem as implementa ou quem as cria, por vezes, não sabe implementar ou depende daquilo que der mais jeito. Mais trabalho mas mal direcionado. Se der jeito é letivo, se não der é não letivo, depois o professor... não digo que deixe de andar motivado mas... São várias medidas que me deixam um pouco... pouco à vontade para trabalhar com os miúdos porque tem que ser assim, tem que ser assim, como eu disse já, eu não sou de me deixar levar pelo “tem que ser assim”.

E: Há uma ideia generalizada de que a profissão docente é uma atividade que comporta desgaste físico e psicológico. Como vivenciaste este desgaste nos últimos 6 anos? E quais são as principais causas?

P7: Infelizmente... Há muitos anos atrás, quando iniciei esta profissão, nunca pensei que ao fim de 19 anos não estar ligado a uma escola, de preferência perto da residência, mas quando digo perto, não estou a dizer que é do outro lado da estrada, não é? Mas infelizmente, há 4 anos a esta parte, depois de eu ter fixado os miúdos (filhos) numas determinadas escolas e ter comprado casa, aquilo que um casal costuma fazer, eu tive que fazer mais de 200 km para ir trabalhar, todos os dias. Muitas vezes, ter de deixar os miúdos (filhos), não a estranhos, mas a colegas que iam ajudando, e isso, emocionalmente, deita-nos um pouco abaixo, digamos assim. Já para não falar na ... por que é assim, eu chego à escola e qualquer problema pessoal fica ao portão, não pode ser de outra forma, os miúdos não têm culpa de eu ter de fazer esses quilómetros todos para ir trabalhar. E isso todos os dias ao longo de 4 anos letivos, deixa-nos mais fracos quer psicologicamente, quer financeiramente, quer como família porque a esposa também passou por isso, os miúdos (filhos) também ressentem isso, (pausa) estamos mais fracos, digamos.

E: Em tua opinião, qual foi a causa disso, foi uma mudança na política, o que é que foi? Porque é que isso aconteceu?

P7: As medidas que nos são explicadas, uma delas aquela da queda da natalidade, é um dos fatores, mas não é o único e talvez não seja o principal. Nós, professores, ao longo da carreira, ganhamos várias batalhas que depois, em pouco tempo, perdemos. Mas perdemos... Nós ganhámo-las com luta e perdemo-las com decretos. Mas decretos de uma equipa que pouco quis saber (estou a falar da equipa que tutela a educação). Perdemos-las por despacho, ou seja, pouco diálogo com os professores, apesar de dizerem que dialogavam com os professores, mas isso não é verdade... e, já me vou repetir, mas mais uma vez, por implementação de medidas que não foram pensadas, pelo menos a favor dos professores. Se não tivermos professores motivados, não temos escola de qualidade.

E: E foram pensadas a favor dos alunos? Achas que os alunos...ganham com isso?

P7: Não, também não. Como eu disse, e estou a ser muito sincero, os meus problemas pessoais ficam à porta da sala de aulas, mas não é fácil, não é fácil nós temos... nós olhamos nos olhos uns dos outros e vemos que não andamos contentes. Claro que depois vai-se refletir, tentamos não fazer, pelo menos eu tento não o fazer, mas não é fácil.

E: De que forma é que a instabilidade na carreira/profissão tem impacto na tua vida pessoal e profissional?

P7: É fácil de explicar. Com certeza que tendo o teu método de trabalho e as tuas ideias trabalhadas com os pares, se estiveres numa escola vários anos, só tens é que atualizar e melhorar aquilo que já está feito. Se estás a saltar, quase todos os anos, de escola, é começar sempre do zero. Claro que quando chegas lá, já há trabalho feito, é verdade, mas também há as tuas ideias a acrescentar e as de outros colegas, ou seja, pode não ser do zero, mas voltamos a ter que iniciar todo o processo de um determinado ponto para a frente por que há mais... aparecem colegas “novos” naquela escola com ideias que são válidas como as que já lá há, mas todas misturadas, com certeza que dão um produto melhor e será muito mais fácil trabalhar qualquer área e ter u dia capaz, não é?

E: De que forma é que evoluiu a tua autoeficácia nos últimos 6 anos?

P7: Como eu disse há pouco, (pausa) é assim, eu continuo a ser o melhor professor que sei ser, não me deixo e tento sou, ainda sou forte, apesar da idade já ser alguma, eu continuo a ser forte e continuo a preparar as minhas aulas diariamente, continuo a fazer tudo direitinho como manda a minha ... o meu ser. Mas, ... (pausa)

E: Achas que diminuiu?

P7: Não, não. Não porque acima de tudo está ... eu tenho miúdos à frente de mim que olham para mim e ... e eu tenho que lhes dar o máximo que sei, não é? Os alunos que estão no 12.º ano, eles precisam que nós os ajudemos a tirar uma boa média para ... ajudamos a formar as pessoas, esta é a nossa profissão, a nossa função. Não, não considero que tenha diminuído, apesar de, por vezes, não estar na “mó de cima”, como se costuma dizer.

E: Falaste há pouco que és resiliente a estas imposições, mas a tua autonomia não foi sequer beliscada? A tua autonomia no exercício da profissão...

P7: (Silêncio)

E: Continuas a considerar-te plenamente autónomo dentro da sala de aula, mesmo tendo as metas para cumprir (do ministério e da escola)? Consideras-te completamente autónomo ou essa autonomia sofreu variações nestes últimos 6 anos?

P7: Sofreu. Sofreu porque e, ainda bem, não sou o único a comandar um conjunto de miúdos. Nós temos o conselho de turma, nós temos os departamentos, nós temos conselhos gerais, nós temos pedagógicos... Isto tem que ser um trabalho de equipa, é verdade. Eu não posso chegar e ninguém pode chegar e dizer que “eu faço assim e tem que ser assim”, não. Dentro da sala de aula, eu tento, tento que essa autonomia não seja beliscada, no entanto, essa medidas muitas vezes agravam-se... metas hoje, amanhã objetivos, depois competências, ficamos um pouco baralhados com aquilo que... mas, se queres uma resposta, talvez (risos). Talvez... são muitas pressões, é verdade, são muitas pressões. Talvez, talvez.

E: Até que ponto te sentes realizado no exercício da tua profissão?

P7: É assim, ... eu sinto-me bem na escola. Continuo a sentir-me bem na escola.

E: Mas já te sentiste melhor?

P7: Isso mesmo. Depende do termo de comparação. Se compararmos com os primeiros anos de serviço, não me sinto tão realizado. Eu sentia-me como um peixe na água, tudo puxava para o mesmo lado, eramos mais novos também... equipas espetaculares, não havia aquela pressão externa de cumprir determinados objetivos, que muitas vezes quando estão a ser implementados vê-se logo que não se vão atingir, aquilo não é verdadeiro. Já me senti mais realizado, e verdade. Mas continuo a sentir-me bem na escola por que eu ... eu, eu sinto-me útil e enquanto me sentir útil, acho que ...

E: Que apreciação fazes do teu desenvolvimento profissional nos últimos 6 anos?

P7: (Silêncio)

E: Achas que tem sido o desenvolvimento que tu querias?

P7: Não sei se deva tocar neste aspeto... formação profissional, ações de formação ... pronto. Eu não tenho feito grandes ações de formação, eu vou explicar porquê. As que eu fiz, e não são muitas, ou seja, o que é que eu tenho que ver na ação de formação? Algo que me ajude na sala de aula, ou seja, eu vou-me inscrever numa ação de formação para ficar melhor amanhã. E aquilo que eu tenho visto e uma ou outra em que me tenha inscrito, é que não têm sido uma mais valia para mim. Então, eu não me tenho inscrito, não tenho feito ações de formação ultimamente. Depois, também há outro problema, estão-nos a obrigar a fazer ações de formação em horários ... que eu não consigo cumprir ... fins de semana... eu tenho que preparar a semana porque eu tenho que fazer viagens durante a semana, eu tenho que preparar as aulas da semana ao fim de semana, não posso ir para ações de formação. No final do dia, eu tenho os meus miúdos para ir buscar à escola, eu não posso fazer formações pós-laboral. Eu não consigo entender esta gente, porque, se eu percebo alguma coisa de ações de formação, não só na área da educação, é, falando assim um bocado ... o patrão precisa que o empregado tenha formação porque apareceu algo de novo na fábrica ou onde quer que seja, então dá-lhe formação. Nós não, nós temos que pagar formação ao fim de semana ou pós-laboral, o que é que é isto? Não entendo, desculpa ... não entendo (risos).

E: De que forma as políticas educativas têm tido impacto no teu modo de exercer a profissão?

P7: Tento que não tenham. Tento que não tenham. Revolto-me muitas vezes quando estou a ouvir debates televisivos, com determinadas pessoas, por aquilo que dizem, não conhecem o ambiente de sala de aula, não conhecem a diversidade que Portugal tem, interior, litoral, norte, sul... acho que não têm conhecimento... eu tento que não... mas, mas não é fácil. Não é fácil. Tanta informação, eu acho que aí a comunicação social também tem muita culpa. Há pessoas válidas que podiam ir dar a sua opinião e não são chamadas, são sempre os mesmos, sempre os mesmos a dar opinião, nós já conhecemos a opinião daquelas pessoas já há muito tempo, são sempre os mesmos. Tento por vezes, não ouvir essas pessoas. Mas como eu dependo deles, por vezes as diretrizes são para cumprir e eu não sou um arruaceiro, como se costuma dizer (risos), cumpro, mas ... mas não é fácil.

E: Que apreciação é que tu fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos?

P7: Temos escola inclusiva? Não sei se temos. Não sei.

E: Porquê? Por que é que dizes isso?

P7: Porque é aquilo que eu presencio atualmente. É como disse há pouco, todos têm que aprender ao mesmo tempo. Apesar de nós tentarmos ter um plano A e um plano B dentro da sala de aula, nem sempre é possível implementar, por falta de tempo, por vezes, (pausa) ... esta ideia que temos que ser muitos para ajudar os miúdos, também não é isso que eu estou a dizer, mas eu tenho que perceber qual é a dificuldade do aluno e, por vezes, eu não..., a minha formação não me ajuda nesse sentido, eu não sei qual é a dificuldade que o miúdo tem, eu acho que a escola está, em algumas escolas talvez, não conheço todas, com falta de técnicos especializados em determinadas áreas, para transmitir ao professor a melhor forma de agir com determinados miúdos e aí sim, fazer um plano correto para ser implementado para que o miúdo não fique para trás, para que o miúdo não passe 1, 2, 3 anos no mesmo ano de escolaridade, ou a ter insucesso em determinadas áreas... porque por vezes, a minha área de formação não me ajuda a escolher o melhor caminho para que esses miúdos estejam integrados e tenham sucesso.

E: Achas que houve um desinvestimento na promoção da escola inclusiva?

P7: Eu acho. Porque é assim, ultimamente, o aluno é um número. Mas o aluno A é diferente do aluno B, não podemos somar 1 mais 1 e dá dois e são dois alunos, não, não. Há o aluno nº1, se quisermos tratar por números, o que eu discordo, que tem todas as capacidades para trinar, para ter sucesso sem grandes ajudas, muitas vezes, basta uma explicação e aquilo está lá, e o outro não, por mais que se esforce. Porquê? Porque o professor pode não estar a utilizar..., mas também porque talvez não tenha as ferramentas todas à sua frente para atuar.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P7: Talvez não. Talvez não. por aquilo que acabei agora de dizer. O aluno não tem só que aprender matemática, o aluno tem que ser um cidadão, bem formado, e a escola ajuda a formar. Estou em crer e,... e não vou pela família porque algumas não são capazes de o fazer, mas a escola tem responsabilidades em fazer mais pelos alunos e não só, no final, atribuir-lhe um número. Ao longo do ano, nós percebemos que o aluno tem pouca, progrediu pouco, foi uma inteiro mas, se formos a ver, ele não progrediu assim tanto e a escola está a falhar aí, há outras coisas, não é coisas, há outras tarefas que nós deveríamos desenvolver na escola, ...são as tais equipas, ...lá está, é o tempo...acho que dentro do horário do professor, para além daquelas horas letivas para dar português, matemática, história, o professor, não só o diretor de turma, mas professores a dar um apoio personalizado, individualizado, não tem que ser a matemática, mas na formação enquanto cidadão. Falta isso, a escola, a meu ver, não está a escola passa-lhe conhecimentos, acolhe-o, alimenta-o mas falta ali qualquer coisa para formá-lo como cidadão. E nós vemos nos jovens que temos hoje na escola, faz uma grande diferença dos jovens de há uns anos atrás.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P7: Não, não, não.

E: Quem é que falha mais na concretização deste objetivo?

P7: Começando de baixo para cima, temos os professores, depois está a escola a dar a fornecer diretivas aos professores e depois está as políticas, mais acima, não é? Se formos a ver, nós estamos a cumprir tudo o que vem de cima. Se as políticas educativas não vão nesse sentido, os professores não conseguem implementar essa democratização da sociedade. Tem tudo a ver com o que vem lá de cima... definitivamente, não. Não estamos a contribuir para essa democratização.

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P7: Essa é difícil. Não sei se vou de encontro à tua pergunta... hoje em dia, a representação dos professores em determinados órgãos, não há eleição para isso. Há, digamos, uma indicação de quem tem poder para tal, e é assim... o que é que eu te vou dizer? Eu já encontrei direções, diretores capazes, procuram sempre o melhor para a escola e já encontrei o contrário. As coisas estão de tal maneira, digamos, montadas para determinadas pessoas representarem os professores. Agora vou deixar aqui um ponto de interrogação, será que representam? Talvez sim, talvez não...

E: Mas o modelo permite essa representatividade?

P7: Não. A representatividade estará dependente apenas de uma pessoa que pode assumir esse papel bem ou mal.

E: Obrigada pela tua colaboração!

Transcrição da Entrevista 8

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

Este é um trabalho de doutoramento em educação da UBI e pretende conhecer as interferências que as políticas educativas têm na profissionalidade docente e no desenvolvimento profissional.

A participação do(a) colega, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, o que me leva, desde já, a agradecer a sua disponibilidade.

Assegura-se que em circunstância alguma será mencionada a identificação dos professores entrevistados assim como se garante a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise de conteúdo das mesmas.

Queria pedir autorização ao(à) colega para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível. Asseguro também que, após transcrição, lhe facultarei a entrevista para que analise a conformidade das suas respostas.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Género: Masculino

Idade: 54 anos

Grupo disciplinar: História (2.º ciclo)

Tempo de serviço: 33 anos

Situação profissional: PQND* X

PQZP**

Professor contratado

Área geográfica do local de trabalho: Rural

* Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Entrevistadora (E): Como consideras que evoluíram as condições de trabalho docente ao longo dos últimos 6 anos?

Professor 8 (P8): Ao longo dos últimos 6 anos, as condições de trabalho, relativamente ao percurso que tenho como professor, pioraram, degradaram-se. E degradaram-se, penso eu, tendo a ver com políticas educativas, a parte que toca ao professor, ao trabalho a executar pelo professor degradou-se em todos os âmbitos. Em questões de horário, em questões de burocracia, em questões sociais porque ao lidar com a comunidade as condições sociais estão incluídas, e acho que estes últimos 6 anos foi, provavelmente, a parte pior de todo o meu percurso de trabalho.

E: Já apontaste algumas causas para essa evolução negativa, digamos assim, encontras outras causas?

P8: Sim, uma causa para que o trabalho seja, que possamos considerar pior, é o aumento da carga horária, a mudança que foi o passar a ter que cumprir na própria escola as horas de trabalho, ou seja, a componente não letiva ser feita na escola; não é que esteja aqui a esquivar ao trabalho que tem que ser feito, estou a dizer é que o obrigar a passar mais horas dentro da própria escola sem as melhores condições de espaços e condições de trabalho, vão fazer com que o trabalho de professor passe a ser pior dentro do espaço escolar. Este trabalho, aqui não tem a ver com o que se gosta ou não se gosta de fazer, tem a ver sim com um caráter mais burocrático do serviço do professor e aquilo que está em causa é... e o gosto pela profissão que nos leva a ir para professores é ensinar e é aquilo que menos se faz dentro do espaço escola porque o tempo que se gasta em burocracia é aquele que nós devíamos estar a dedicar para preparar as nossas aulas e a trabalhar com os nossos alunos. Essa é a parte pior. Para além disso, algo que tenho a apontar e que fica e que tem vindo a piorar é que, nestes últimos anos, há muitas políticas educativas que se põem em prática mas nenhuma delas é avaliada e, aquilo que de melhor possa ter cada uma, nunca é avaliado de forma a sabermos se a continuamos a adotar e, isso, é que é a parte pior.

E: De que forma é que o aumento/diminuição do controlo atualmente exercido sobre os professores afeta a tua vida?

P8: Eu penso que o ter que fazer mais horas pode não aportar maior controlo sobre os professores porque ao longo destes anos, ... a carreira era uma carreira como outra qualquer de outra profissão, mas essa carreira degradou-se, apesar de muito,... vamos falar dos professores, houve muitos que não entenderam o que é que estava a acontecer e que se deixaram andar porque muitos entraram para a profissão não porque gostassem mas porque era um escape e faziam, muitas vezes da profissão um part-time. ... dedicaram-se a muitas outras tarefas exceto exatamente a função docente e isso fez com que houvesse um maior desconforto, mas o aumentar o número de horas a ter que ser feito na própria escola, leva a um maior desconforto nos professores. Porque muitos não souberam adaptar-se a essa nova realidade, o ter que cumprir. Até por que as funções nessas horas não letivas, aquelas que não fazem parte da componente letiva, as funções que são atribuídas, às vezes, não são aquelas que são da expectativa do próprio professor por que faz mil e uma tarefas que não têm nada a ver com a sua função de professor. Por isso é que muitos professores contestam porque acham que a forma como se gastam essas, às vezes, não são rentáveis para a comunidade escolar.

E: E não se tornam uma mais valia...

P8: Não. Não se tornam uma mais valia.

E: Estando tu a dizer que há um maior controlo, por essa via, e também que se passa mais horas na escola. Essas horas que como tu disseste, na maior parte dos casos, nada têm a ver com a atividade docente, com o ensino em si, mas, ao mesmo tempo não promove, por exemplo, uma maior interação entre os professores, uma maior reflexividade?

P8: Deveria, mas não acontece. Porque as escolas não têm as condições para que eles possam trabalhar em conjunto.

E: Achas que já existiu mais “ambiente” para haver essa partilha, essa reflexão...

P8: Sim, eu acho. Aí depende muito do espaço da própria escola, depende das condições físicas da escola. Há escolas que têm espaços que são propícios a que os professores possam

fazer um bom trabalho colaborativo e cooperativo e há escolas em que o espaço, exatamente, repele e as pessoas não conseguem trabalhar em conjunto porque o espaço físico também contribui muito para que se possa desenvolver. A concepção do espaço físico da escola é muito importante para promover ou não o trabalho colaborativo e cooperativo dos professores.

E: Existe uma ideia generalizada de que o trabalho individual dos professores aumentou. Em tua opinião, a que se deve este aumento de horas de trabalho individual? Porque é que são precisas mais horas para o TI?

P8: Na minha opinião, é assim, quem fez um percurso muito... vou dizer... eu não quero estar a dizer que os professores do 2.º ou 3.º ciclo não o possam fazer, mas quem fez uma carreira semelhante à minha, eu comecei a trabalhar no 1.º ciclo e passei para o 2.º e vou ao 3.º, conforme as necessidades da escola, aprende-se a trabalhar de muitas formas. O trabalho mais individual que uma pessoa vai tendo é exatamente quando se está no 1.º ciclo porque as condições assim o obrigam, tu acabas por ter os 4 anos dentro do mesmo espaço, da mesma sala e o trabalho com 4 anos de escolaridade, o teu trabalho tem que ser muito maior. Eu não acredito que ninguém vá para lá a “nadar”, “nadar” significa que não se tenha preparado minimamente as aulas para dar, e isso faz com que os professores tenham mais necessidade de fazer um outro tipo de trabalho. Quando chega o 2.º e 3.º ciclo, em que não estás numa escola isolada e tens colegas de trabalho, acabas por fazer mais trabalho cooperativo. Acabas por partilhar ideias, partilhar experiências, fazer um trabalho não tão individual mas um trabalho em conjunto e que propicia, provavelmente, melhores resultados. O que tu vais trabalhando e vais fazendo, é algo que consegues construir com outro colega que trabalha, que tem os mesmos anos e com quem vais conseguindo fazer alguma coisa. Se dentro de uma escola maior, fazes o teu trabalho muito individualmente é porque alguma coisa está errada. Está errada da parte do professor e, provavelmente, da parte de quem atribuiu os anos de escolaridade a lecionar. Trabalhar sozinho é muito mau.

E: Parece unânime, entre os professores, que o volume de trabalho que envolve a profissão se alterou. A que se deve, em tua opinião, essa evolução?

P8: Eu não sei... é assim, quem trabalha, ou quem sempre trabalhou, para mim o volume não te posso dizer que tenha aumentado, para mim, o volume de trabalho foi sempre igual. Depende do número de turmas que tenhas para preparar. Mas quando não estás a dar aulas, estás com outro tipo de serviço e o teu trabalho acaba por ser o mesmo, o meu aumentou porque assumi outras funções e o volume de trabalho aumentou. Para outros professores, provavelmente, poderá nem ter aumentado, até pode ter diminuído, depende do interesse que têm pela carreira e do interesse que têm pela lecionação da disciplina que têm à frente, ou dos alunos que têm à frente. Se comparar o meu trabalho que fazia antes de ter entrado para a biblioteca com aquele que tenho depois de ter entrado, de ter assumido, primeiro como coordenador e depois como professor bibliotecário, provavelmente aí tenho que dizer que o volume de trabalho aumentou, duplicou, triplicou, quadruplicou, o número de horas não são as tais 35 horas, ou as 22 horas letivas porque o trabalho não é letivo mas é um trabalho que tem que se fazer e que só se consegue trabalhar depois das horas letivas, ou seja, das horas que estão estipuladas no horário, só depois dessas é que se pode fazer o trabalho porque é quando não se tem os alunos e se tem muito outro trabalho para fazer e, o volume, aí sim, o volume aumentou.

E: Muitos professores falam da burocracia que aumentou e é essa que fez com que o volume de trabalho aumentasse...tipologias diferentes de alunos...

P8: Há muita burocracia que não não tinha razão de existir, mas nós temos que pensar de uma outra forma e temos que abrir horizontes. Se Portugal tem um sistema de ensino em que a maior parte da burocracia vai sendo feita pelos professores, mas também ainda temos alguma parte burocrática que é feita em secretaria pelos funcionários, temos que nos lembrar que há outros sistemas de ensino em plena europa, não na periferia mas na europa central, em que esse trabalho deixa de ser feito pelos funcionários e é feito pelos próprios professores, temos que ter muito cuidado quando estamos a dizer que temos mais trabalho burocrático, porque o nosso sistema de ensino ainda nos permite ficar um bocado aquém desse trabalho.

E: Mas isso é bom ou não?

P8: Isso é bom para nós. Mas esperemos é que isso não seja uma prática... que não se altere.

E: Mas já foi melhor?

P8: Já foi melhor. Mas também não vou dizer que estamos muito mal, comparando com outros países. Mas já foi melhor. Tivemos tempos em que a parte burocrática quase que não existia.

E: Há uma ideia generalizada de que a profissão docente é uma atividade que comporta desgaste físico e psicológico. Como vivenciaste este desgaste nos últimos 6 anos?

P8: Há um desgaste físico sim. As pessoas acabam por envelhecer muito mais rápido porque o trabalho é cada vez maior. E também há um desgaste psicológico e esse é aquele que não nos vai permitir...aguentar o mesmo ritmo durante muitos anos seguidos. E quando vemos que a idade da reforma cada vez está mais distante e quando vemos que o desgaste físico e psicológico no final de cada ano é muito, temos que pensar muito bem se, exatamente, teremos condições para aguentar os anos que nos faltam para terminar a carreira. É verdade! Isto é verdade. Aquilo que eu sinto é que no final de cada ano, é altura em que deixa de haver, quando chegamos ao final do ano letivo deixa de haver aquele período de stress, o corpo entra em período de descompressão e eu tenho sentido há 3 anos para cá que as coisas estão a ficar complicadas.

E: E quais são as principais causas deste desgaste? São só individuais? É só a idade?

P8: Não, também não é só a idade. É um conjunto de fatores que contribuem para este desgaste. É a escola, o trabalho, é o enorme....quer dizer, ... há coisa que te dão prazer em fazer e tu fazes com vontade mas que acabam por também, tudo junto, muitas tarefas e, aquilo que se vê numa escola pequena, é que o trabalho que pode ser dividido, numa escola grande, por muitos, numa escola pequena, que tem exatamente o mesmo trabalho que o uma escola grande, o trabalho é dividido por menos. E acabam por recair mais tarefas sobre as mesmas pessoas e o desgaste começa a ser maior. Chega-se a um ponto em que, eu não gosto de falar na palavra stress pois não entrou na minha prática, não foi com essa que eu fui habituado nem criado, mas o stress é algo que começa, cada vez mais, a sentir-se no final de cada ano letivo. O estar pressionado, às vezes a pressão é boa porque faz com que as coisas acabem por vir, trabalhar sob pressão trabalha-se melhor, mas depois, tem o outro revés da medalha, ou da moeda, que é depois de acabar essa pressão, as coisas tornam-se muito

complicadas e a continuação de ter que se executar muitas tarefas e quando as tarefas são todas simultâneas, é muito difícil conseguir.

E: Pede-se muito às escolas...

P8: Pede-se muito às escolas e pede-se muito aos professores. Pede-se às escolas e as escolas têm que dar cumprimento aquilo que vem, às diretrizes do ministério e os professores têm que dar o seu melhor, que é isso que está em causa. Sabemos perfeitamente que são os professores que têm que executar essas tarefas porque ninguém as vem fazer.

E: Tu és professor do quadro, mas neste momento há alguma instabilidade na profissão. De que forma é que a instabilidade na carreira/profissão tem impacto na tua vida pessoal e profissional?

P8: Uma coisa que se chama incerteza. Esta incerteza tem a ver também com aquilo que está a acontecer, neste momento, no país, que é uma diminuição drástica do número de alunos. E na zona onde nós estamos, a emigração e a fuga do interior para o litoral, além da saída para o estrangeiro, levou a que, ao contrário do que acontecia nos anos 60 e 70, em que emigrava o pai mas ficava a mãe com os filhos, ou emigrava o casal e ficavam os filhos com os avós, isso não acontece agora. Agora, vai a família completa. E a incerteza neste momento, numa escola, é quais são as perspetivas para que a escola se possa manter. E quando há uma diminuição, que vem sendo acentuada ao longo destes últimos anos, de centenas de alunos, algo está a acontecer e de forma drástica. A nossa incerteza é saber quanto tempo é que a escola se vai aguentar. Se não houver um boom de nascimentos, a escola não se aguenta.

E: mas também houve medidas que agudizaram essa situação, por exemplo, o aumento do número de alunos por turma...

P8: Sim, sim. Mas mesmo sem essa diretriz, do aumento do número de alunos por turma, nós iríamos sofrer na mesma esse decréscimo rápido de alunos na escola. Isso faz com que a nossa vida, às vezes posso dizer assim, a nossa situação está por um fio. Neste momento, dentro do quadro, para acabar o meu lugar, terá que fechar a escola. Mas se houver apenas uma turma por ano, não sei se será viável para o estado manter uma escola.

E: De que forma é que evoluiu a tua autoeficácia nos últimos 6 anos?

P8: Não sei se lhe chamarei autoeficácia, nós temos que produzir mais, dar mais horas, trabalhar mais, às vezes não significa que sejamos mais eficientes e que se sejamos mais eficazes. O trabalho aumenta, ou duplica ou triplica para aquilo que se fazia há uns anos atrás. Damos cumprimento a tudo, pode custar mais e significa que para além do horário que nós temos, como horário letivo e como nosso horário, temos que dar muitas mais horas para podermos dar resposta a todas as solicitações que nos são colocadas. E isso é que é a parte mais complicada. Por isso, posso não chamar autoeficácia porque nós apenas passamos a ser mais burocratas do que propriamente professores.

E: Em tua opinião, como evoluiu a autonomia no exercício da profissão docente?

P8: Já fomos mais autónomos. A autonomia tem que se encarar em vários aspetos. Mas a autonomia da função docente deixou de ser a autonomia que os professores tiveram durante muitos anos na carreira, se olharmos para trás, os professores foram autónomos durante muito tempo. Não havia tanto controlo sobre a função docente, acho que se passou de um extremo ao outro. Os professores deixam de ser tão autónomos e passam a ter um controlo mais apertado sobre a sua função docente. Não significa que na questão de cumprimento de objetivos, de competências e de metas os professores não sejam autónomos em lecionar a ou as disciplinas que têm à frente, são é autonomamente mais controlados, quer dizer, não há autonomia como existiu há 20 anos atrás. Há 20 anos atrás, o professor era completamente autónomo, pouca gente lhe podia chamar a atenção sobre o que é que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal porque não havia esse controlo. Se cumpria ou não cumpria... não havia. Neste momento, com as diretrizes que vão chegando e fazendo parte do órgão pedagógico, sabemos exatamente que aquilo que se pede é que os coordenadores de departamento passem a controlar, não é a controlar e a escola onde estou não pede isso, não foi essa função que alguma vez a presidente do conselho pedagógico tenha dito, quando se lhe pede e que há indicações por parte das inspeções que vêm à escola que se peçam um controlo sobre os professores, se os coordenadores têm conhecimento daquilo que os professores fazem dentro da sua sala de aula, não faz (presidente do conselho pedagógico da escola) em função de controlar ou ... aquilo que se pede é que o coordenador tenha apenas um conhecimento e que possa apoiar, possa apoiar os colegas que estão a dar as aulas e que fazem parte do mesmo grupo disciplinar ou do mesmo departamento. Na minha escola não se faz essa vigilância apertada, a não ser que haja um professor que tenha problemas com os alunos e que tenha queixas ou que haja queixas sobre ele por parte dos encarregados de educação, aí sim, terá que se fazer um maior controlo sobre o exercício da função docente, de lecionação das matérias dentro do espaço da sala de aula. Temos menos autonomia mas essa autonomia não é cortada por ninguém, ninguém nos vai chamar a atenção por estarmos a fazer desta forma ou daquela, cada um é livre de utilizar, depois de ser discutida em departamento, cada um utiliza as estratégias que acha mais convenientes para os alunos que tem à frente ou para os alunos que tem à frente. Quando há os tais problemas, comportamentais ou queixas por parte dos encarregados de educação, aí sim, é feito de outra forma. Há escolas onde se ultrapassam os limites, não é o caso da minha.

E: Até que ponto te sentes realizado no exercício da tua profissão?

P8: Neste momento e sempre que respondi a questionários, que são feitos pela escola, pelo o grau de satisfação que uma pessoa vá tendo, eu sempre disse e nunca escondi que gostaria de mudar de profissão. Esse é um ponto assente. A minha formação base é o 1º ciclo, depois fiz a licenciatura em história de arte e depois o mestrado em ciências documentais, há uma interrupção neste percurso para a arqueologia, falta-me um seminário para terminar esta licenciatura em arqueologia, nunca escondi que gostaria de mudar de profissão. E depois de ter cumprido 33 anos de serviço, gostaria muito de poder fazer outras coisas para além de lecionar, e cada vez vemos que a idade da reforma vem cada vez mais longe e cada vez mais começamos a pensar que gostaríamos de fazer outras coisas então não podemos fazer. Se perguntares se me sinto realizado com aquilo que faço, sinto. Gosto daquilo que faço, caso contrário, não daria tantas horas à escola, gosto daquilo que faço. Mas já gostei mais.

E: Se traçasses uma curva...

P8: Neste momento começava a descer, a ficar uma curva descendente. Pronto, houve já um pico, em que as coisas correram melhor e agora estamos numa fase pior.

E: E o que é que contribuiu para essa curva descendente?

P8: O aumento da burocracia, com o aumento de trabalho que não é exatamente aquele que nós gostamos de desempenhar.

E: E a falta de perspetivas, não?

P8: A falta de perspetivas... A perspetiva é quando se está numa carreira e essa carreira te levava a um 10º escalão... e tu estavas colocada num 9º escalão e, de um momento para o outro, em vez de subires, te vês baixar, porque há uma reorganização dos escalões e em vez do 9.º desces para o 8.º escalão, então comesças a pensar que não estás aqui a fazer nada. Estão a cortar a minha progressão na carreira e tantos anos de congelamento, as pessoas começam a ficar mais desmotivadas. Estamos desmotivados porque não vemos qualquer luz ao fundo do túnel que nos permita dizer assim: bem não é este ano, mas é no próximo que mudamos. Outro problema, é que cada vez nos exigem mais formação, ou nos dizem que temos que fazer formação, mas do outro lado, não há nada em troca. Nós temos que fazer, nós só temos deveres para cumprir, mas não há direitos.

E: Que apreciação fazes do teu desenvolvimento profissional nos últimos 6 anos?

P8: Ele cresceu, as perspetivas eram boas há uns anos atrás, não há 6, mas há 10 talvez e, depois, de um momento para o outro, as coisas mudaram completamente e inverteu-se todo o sistema. As coisas começaram a complicar e não vamos falar só deste último governo que esteve, temos que começar a falar em governos anteriores, quando dentro de uma carreira se começam a fazer distinções entre professores, é o caso do concurso a professores titulares, que acho que foi aquilo que conseguiu tornar ou criar um mau ambiente na escola, as escolas só perderam e tiveram mau ambiente a partir do momento em que as pessoas que trabalhavam em conjunto se veem forçadas a lutar por um lugar de professor titular, quando a escola, às vezes, consegue ter 3 professores a concorrer ao mesmo lugar, e o lugar é só para um e depois aquilo que faz a diferença não é o mérito, mas sim cargos que ocuparam anteriormente. Quando tu fazes uma carreira em que passas metade da tua vida a saltitar, tens tempo de serviço, mas passas o tempo a saltitar de escola em escola, não tens a sorte de ter ficado muitos anos na mesma escola para poderes ocupar cargos e são esses cargos que te dão direito a passar a professor titular, porque não é o teu trabalho como professor mas sim as funções que ocupas para além da tua função docente, então aí conseguiram começar a estragar o ambiente das escolas e as carreiras. As carreiras ficaram completamente alteradas a partir do momento que se teve de concorrer a professor titular. Essa foi a primeira, não é? Depois, as políticas seguintes que foram feitas sempre a cortar no trabalho, a aumentar a carga horária, a aumentar o número de alunos por turma, a baixar os ordenados, isso também tem importância, o nível de vida baixa completamente e, então começo a pensar, se esta carreira, na qual estás por que gostas, se ela é compensatória ou não. A acrescentar a tudo isto, ao longo destes últimos anos, estamos a falar da geração de pais que foram criados com o 25 de Abril, e essa geração que foi criada já, provavelmente, com atitudes e valores diferentes dos da geração anterior, que são aqueles que agora são pais dos alunos que estão neste momento na escola, e que exigem, mas que eles próprios nunca cumpriram, exigem aos outros aquilo que eles nunca deram e, às vezes, torna-se mais complicado para se trabalhar na escola e causam mais problemas dentro da própria escola ou comunidade escolar.

E: Na LBSE está preconizado que as políticas educativas, a escola e os professores deverão favorecer a democratização da sociedade. Qual a tua opinião sobre a concretização deste objetivo, nos últimos 6 anos?

P8: Se olharmos para trás, eu não diria só nestes últimos 6 anos, é uma década... esta democratização do ensino em Portugal tem a ver exatamente com os 40 ou 42 anos da democracia. Esta tentativa de democratização, se nós dermos um salto à 1.ª República, essa democratização já lá estava mais ou menos contemplada. Uma disciplina que se chamou cidadania tornaria, ou tentava, que os jovens, os alunos, a mulher não estava contemplada, preconizava que precisavam de criar cidadãos. Cidadãos para uma república. Isto era a base, criar cidadãos ativos para a república. Depois com a ditadura, deixou de haver essa preocupação. Com a democracia, tentou-se democratizar e chegar a todos. Aquilo que aconteceu nestes últimos anos, aquilo que muda e aquilo que se alterou foi que esta democratização do ensino não foi acompanhada pela ação dos governos que foi exatamente não democratizar, mas segundo os valores neoliberais, criar a par da escola pública, que é aquela onde se tentam incrementar estes ideais democráticos, uma escola privada. Isso fez com que estes últimos anos, e eu espero que as coisas voltem a melhorar porque tivemos uma política educativa feita por um governo OS com a Ana Benavente que introduziu um conjunto de reformas e que de todas, até hoje, é pena é não ter sido avaliada, foi a melhor política educativa pós 25 de Abril e, de um momento para o outro, aquilo que tinha sido conseguido foi posto de lado, não sei se é por que, como dizem, aumenta a carga horária dos alunos, ou outra coisa qualquer. Havia disciplinas que iriam de encontro à democratização, o estudo acompanhado, a formação cívica e a área de projeto. Agora vamos tentar repor algo semelhante à cidadania e eu acho que é importante para o futuro do país. Pena é que estes últimos 6 anos, tudo isto que estava já em prática, tivesse sido posto de lado. Retrocedemos um conjunto de anos porque o que estava em causa não era, exatamente, a democratização, foi sim o fator económico que pesou na decisão. E tudo aquilo que se tinha conseguido, para além das questões práticas que têm a ver com o ensino de português e de matemática, foi posto de lado. Aquilo que se tornou importante foi o português, nem tanto o português, mas principalmente a matemática. A matemática passou a ser considerada a disciplina mais importante e o resto foi... A democratização foi posta de lado e agora espero que se recupere alguma coisa.

E: Como é que te posicionas em relação à capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno, nos últimos 6 anos?

P8: Os professores têm por função, eu disse muitas vezes que eu passaria a limitar-me apenas a ensinar porque a educação tem que passar a vir de casa, algo que nós dizemos mas que não é, sai da boca para fora mas não é aquilo que os professores fazem, é bem que se esclareça. A função do professor é educar, para além de ensinar, é educar. E educar no sentido global do desenvolvimento da personalidade do aluno. Eu penso que não haja nenhum professor que não tenha por missão, por muito que diga que tem apenas que ensinar, e por função também educar. Apesar que essa educação tem que vir de casa, mas a função primordial do professor não é ensinar, como nós dizemos, mas é sempre educar. Acaba sempre por ser a palavra mágica que tem à frente, educar. Apesar de que essa educação, ultimamente, por isso é que eu disse que aqueles valores pós 25 de Abril...esta geração que está agora com os filhos na escola, esta geração que foi capaz de ter tudo ou que tudo lhe foi dado de “mão beijada” sem se lhes pedir sacrifícios e que é esta que agora está à frente, ou esteve à frente do país, e que não conseguiu transmitir valores democráticos. E uma sociedade sem valores também não pode educar. Espero que as coisas comecem a mudar, como a disciplina que eu leciono é história, e a história é algo que é cíclico, por muito que as pessoas digam o contrário, a história tem tendência, não é a repetir-se, mas algo semelhante a um acontecimento que se vai repetindo e os nossos governantes deviam, todos, ter história como formação base (risos) que era para perceberem que as coisas são cíclicas. Que aquilo acontece e depois, não temos

que cair na mesma asneira porque aquilo já aconteceu e aconteceu daquela forma, não vamos agora voltar a repetir a mesma asneira. Mas as pessoas continuam a repetir. É o que tem acontecido. As pessoas continuam sempre a cair na mesma asneira. Aquilo que está errado volta a ser repetido nos anos seguintes, dali a 10 anos ou a 20 anos, voltamos a cair nas mesmas asneiras contra as quais toda a gente lutou, mas voltamos a cair nelas. A minha disciplina acaba por ensinar que muitas das reformas que foram feitas, precisavam, provavelmente, algumas ser postas em prática novamente com a atualização necessária, pois o mundo também evoluiu. Há coisas que ficaram para trás que se fossem postas novamente a funcionar, provavelmente, dariam resultados positivos.

E: E, neste caso, da promoção do desenvolvimento global da personalidade do aluno?

P8: Sim, isso seria o ideal de todos. Mas depois aquilo que nos vai acontecendo é que vamos vendo que cada vez os nossos alunos têm menos perspetivas de futuro. Aquilo que há uns anos atrás, há 15 anos atrás provavelmente não se colocaria em causa e toda a gente considerava que dar uma boa educação, dar uma boa formação seria o ideal para a criança, agora, neste momento, já não é assim, aliás até veicula a informação de que aqueles que têm formação superior são os que mais dificuldade têm em ter emprego, de aceder a uma carreira, são aqueles que continuam nos centros de emprego, sem perspetivas e mais revoltados. Qualquer coisa está errada neste sistema. Investiram mais tempo na sua educação e depois não a veem recompensada, para a verem recompensada têm que sair do país. Há até muitos professores nestas condições.

E: De que forma as políticas educativas têm tido impacto no teu modo de exercer a profissão? Resistes?

P8: E assim...(pausa) Quando ao longo de uma carreira se passam por muitas políticas educativas, o modo de atuar vai se adaptando às diretrizes que estão naquele momento, mas acabas por ter uma parte dentro de ti que causa uma certa resistência a uma mudança muito radical. Ou seja, quando se introduz uma nova política educativa, os professores são um bocado renitentes em aceitar essa mudança de um momento para o outro. Vão aos poucos entrando nessa nova, nessas novas diretrizes, nessa nova política, mas são muito renitentes em aceitar qualquer coisa de novo, apesar que depois, se acaba por fazer, mas demora, não é de um ano para o outro que se conseguem fazer, é depois de vários anos. E aquilo que estes governos não têm conseguido fazer é avaliar essa política e, como não a conseguem avaliar, os professores acabam também por não se sentirem atraídos a fazer coisas novas. Existe trabalho, existe sempre muita dedicação, mas depois quando não se tem um feedback daquilo que aconteceu, as pessoas acabam por não se sentir motivadas a aderir a essas novas políticas.

E: Mas, muitas vezes, essas políticas vão contra aquilo que os professores acham que deve ser a sua profissão...

P8: Exato. Isso também tem a ver. Algumas são exatamente contrárias aquilo que... vou dar-te um exemplo, vão contra aquilo que tu aprendeste quando fizeste a tua formação, quando terminei em 1983 o magistério primário, aquilo que me ensinaram a fazer, a trabalhar com os alunos, estávamos preparados não para lecionar apenas um ano por turma, mas sim, estávamos preparados para lecionar 4 anos numa mesma sala de aula, em que todas as tuas atividades eram feitas em função dos alunos, mas também tinhas uma certa maleabilidade em lecionar seja que disciplina for, por exemplo, a partir de um texto de meio físico, trabalhas a língua portuguesa, trabalhas a matemática, trabalhas as expressões motoras,

plásticas e tudo a partir do mesmo texto, e vais saltitando entre as várias disciplinas o que faz uma coisa que se chama, a transversalidade do conhecimento, e é assim que os alunos conseguem aprender e estar atentos. E estávamos à vontade para fazermos isto. Mas, entretanto, o governo vem e diz que no 1º ciclo os professores têm que trabalhar x horas com cada disciplina e que te impõem regras e essas regras são exatamente contra tudo aquilo que aprendeste. Nós verificamos que quando o aluno está obrigado a ter 2 horas seguidas de uma determinada disciplina, chega a metade da primeira hora e já está cansado, já não consegue estar atento. Portanto, provavelmente, quando se obriga a ter x horas de português ou x horas de matemática e, depois se esquecem as outras, algo está errado. E, estas últimas políticas, também erraram quando a parte das expressões deixou de ter o peso que tinha anteriormente. Significa que descuidamos a arte, descuidamos a dança, a música e pensamos apenas nas disciplinas centrais ou fulcrais para o ministério, que eram o português e a matemática. E isso não faz com que os nossos alunos sejam melhores, antes pelo contrário. Quando se pedem muito os resultados, estamos a ver que os resultados cada vez são mais inferiores aquilo que se pede. E quando se criam expectativas grandes com aquelas metas que nos pedem para alcançar, cada vez ficamos mais distantes, sem conseguirmos aproximarmos delas. Eu espero que com as provas de aferição que vamos passar a ter que fazer, que as coisas possam começar a mudar. Este ano as provas já foram de matemática e estudo do meio e português e estudo do meio, espero que realmente as coisas mudem nesse sentido. As disciplinas não devem ser estanques e passem os conhecimentos a estar interligados ou interrelacionados. Só assim é que conseguimos ter alunos que sejam críticos e capazes de fazer algo porque o que nós sentimos agora, nos nossos alunos, é que eles não são capazes de relacionar conhecimentos, e relacionar conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento do futuro cidadão.

E: Então, tu resististe a essa...

P8: Eu resisti e condenei e acabei por afirmar em conselho pedagógico que eu não tinha aprendido assim e que não gostava daquilo e não era capaz de ensinar assim, pois não acho que se deva ensinar dessa forma.

E: Então as políticas educativas apesar de terem um efeito grande no modo como tu exerces a tua profissão, também tens alguma...

P8: Também tenho uma certa resistência em aderir a algumas delas.

E: Como é que tu como professor que analisa estas questões, que põe em causa as políticas porque achas que vão contra aquilo que tu consideras ser o teu dever como profissional, a tua profissionalidade, como é que tens resistido? De que forma é que tens resistido? Que alternativas é que tens procurado? Fala-se muito das parcerias que os professores começam a ter com o meio envolvente, com a comunidade educativa na promoção... por um lado têm as metas que os esmagam, mas por outro, eles tentam dar experiências educativas significativas aos seus alunos, de outras maneiras... Fazes isso também?

P8: Já fiz isso e outras coisas. Nós devemos estar sempre abertos a tentar novas soluções quando aquelas que utilizamos, as estratégias que utilizamos não são as melhores ou não estão a dar os melhores resultados. Já fiz uma coisa que me deu muito prazer em fazer e que gostaria muito de voltar a fazer que é a escola moderna e a aprendizagem cooperativa. Dá muito trabalho, precisa mesmo de um trabalho cooperativo, tanto por parte dos alunos como dos professores, o que cada vez é mais difícil. Cada vez é mais difícil porque as circunstâncias e a obrigatoriedade... essas coisas fazem-se mais por "carolice" do que por que nos obrigam a

fazer e quando a parte da “carolice” tem mais a ver com a forma como os professores estão na profissão, conseguem-se outros efeitos, conseguem-se melhores resultados do que quando há um determinado número de obrigações a cumprir. Essa experiência foi feita numa turma e outra que serviu de controlo. Quando temos alunos que são bons, alunos médios e alunos fracos, o trabalho colaborativo e cooperativo entre os próprios alunos, com um trabalho muito sério da parte dos professores, porque exigiu muito trabalho, muito trabalho de preparação, mas deu resultado. Porque quando os alunos têm uma certa aversão ao trabalho em grupo e a terem que colaborar com os outros que sabem menos, ou que não pertencem ao seu grupo de amigos ou social, isso faz com que se veja algo, pois os alunos também tiveram uma certa dificuldade em entrar nesse projeto, mas depois, no final do ano, acabaram por perceber que, afinal, até deu bom resultado.

E: Esse projeto contribuiu mais do que uma ação de formação para o teu desenvolvimento profissional?

P8: Ah sim. Muito mais. Aquilo que ultimamente nos estão a obrigar a fazer ... formação, formação nas nossas áreas de docência são poucas ou nenhuma. Agora com a obrigatoriedade que nos impõem, os professores são mais resistentes a fazer formação. As formações que são propostas não têm a ver com os professores, têm a ver com as políticas educativas, mas não têm a ver com os professores. E quando se obriga a fazer formação, até porque a escola é que acha qual é que é a melhor formação para os professores, eu acho isto errado. Esse princípio está errado. Não é a escola que deve achar quais as necessidades, é o professor que deve saber que necessidades tem de formação. A escola pode oferecer, mas a escola não tem que ser obrigada a dizer que todos os professores têm que ir aquela formação. E é o que neste momento está a acontecer. E isso não é, de forma nenhuma, salutar para o desenvolvimento profissional nem o promove. Está muito aquém daquilo que deveria ser. E acho que estas experiências são muito mais enriquecedoras do que horas de formação às quais as pessoas vão porque são obrigadas, porque precisam dos créditos, apesar de, neste momento, tudo estar congelado, mas continuamos a dizer que temos que entregar um relatório no final de cada ano letivo, não sei para que é que serve, não serve para nada, só para deixar lá registado. Quando uns não dão, os outros também não deveriam ser obrigados a dar. Tu vês, fazes o teu trabalho porque te é exigido, mas depois da parte de quem está acima, não vês fazer exatamente isso, não tens feedback, não há retorno, não há qualquer recompensa e as pessoas sentem-se desmotivadas, desmotivadas para fazer a parte burocrática, que é essa parte que nos pedem para fazer, relatórios, não é? Que não servem para nada, nem tão pouco para seres avaliado. (Risos)

E: Que apreciação é que tu fazes da concretização da escola inclusiva nos últimos 6 anos?

P8: Eu não sei. Espero que agora a escola seja mesmo inclusiva porque aquilo que tem acontecido nestes últimos 6 anos não foi escola inclusiva nenhuma, em lado nenhum, chamem-lhe o que quiserem, tudo menos escola inclusiva. Porque quanto te dizem que tens alunos com NEE que deviam estar na sala, isso é que era um escola inclusiva, alunos de NEE que têm apenas um nome e que depois os tratam da forma que, às vezes, os costumam tratar, não significa que a escola seja inclusiva. Escola inclusiva é aquela em que o aluno vai, é acompanhado, é acompanhado tanto pelo docente que leciona a disciplina como pelo professor da educação especial, dentro da sala de aula onde está a ser dada a aula com o resto da turma. Aquilo que tem sido feito é retirar os alunos da sala de aula e não vejo grande fruto, não vi nada nestes últimos anos... isto não é inclusão em lado nenhum. Inclusão é aquilo que eu fiz com uma colega da educação especial, que fazia comigo par pedagógico,

em que o aluno fazia aprendizagem colaborativa na turma e, só era retirado da aula, quando a colega precisava de lhe dar determinados conceitos que era mais fácil ela dar fora do que dentro da sala de aula. Era inclusiva porque o aluno estava com o resto da turma e isso sim é inclusão. Não é o aluno ir à turma para se socializar, isso não é nada, em lado nenhum. Pois assim, muitas vezes estes alunos estão lá de corpo e não fazem nada, isso não interessa. Não é?

E: Que apreciação fazes do atual modelo de gestão no que respeita à sua capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão?

P8: É assim. (Pausa) A forma de gestão atual é a forma mais antidemocrática que a escola teve nestes 33 anos que eu tenho de serviço. É aquela que é menos participada pelos professores, foi a forma que um governo arranjou que era a melhor forma de colocar no lugar certo, as pessoas certas, de acordo com os ideais, colocar as pessoas da sua confiança. E quando falo pessoas da sua confiança, digo as pessoas do seu próprio partido. Isto é errado como princípio. Quando se fala em nomeações de diretores, onde a escolha é feita no conselho geral, onde há apenas um número muito reduzido de professores, onde há representantes da comunidade, não tenho nada contra os representantes da comunidade e das associações, da autarquia, mas aqueles que deveriam estar em maior número, aqueles que trabalham dentro da própria escola são aqueles que estão menos representados. A escolha do diretor da escola passa por elementos que, às vezes, têm mais a ver com motivos políticos do que com a escola, considero que isso é do mais antidemocrático que possa ter acontecido nos últimos anos.

E: E isso interfere na vida...

P8: Isso interfere na vida da comunidade escolar, na vida dos professores e na vida dos próprios alunos. Podemos ter um bom diretor mas podemos também ter um mau diretor. E há muitos casos, espalhados por aí, em que temos maus diretores e que depois isso acaba por se revelar no percurso escolar dos alunos, mas também no ambiente da própria escola. A forma correta será voltarmos atrás, recuarmos um bocadinho no tempo, e voltarmos a ter uma certa representatividade, isto é, a escolha ser feita pelos interessados. E os interessados são os professores, são os funcionários e são os alunos, são estes que lá estão dentro (da escola). Os outros, sim senhor, estão presentes no conselho geral, mas não tem que ser o conselho geral a escolher o diretor, ou o melhor projeto, ou o que se quiser chamar. Inclusive, também não acho bem que para aceder a um cargo de chefia ou de diretor tenha que haver por trás um conjunto de requisitos e, esses requisitos têm a ver com a formação, nem só quem tem gestão tem direito a estar à frente de uma escola, porque essa é uma forma de quartar, à maioria dos professores, a chegada à direção de uma escola. É uma versão economicista da educação mas a democratização começa na possibilidade de qualquer professor poder chegar à direção de uma escola.

E: Esta visão economicista da escola, como dizes, do diretor ter que ter formação em gestão, isto é, tem que ser acima de tudo um gestor e não um professor, era isso que estavas a dizer? Interpretei bem as tuas palavras?

P8: Exatamente.

E: De que forma é que isto (diretor-gestor) pode alterar ou não a profissionalidade docente?

P8: Altera e muito. Porque aquilo que até foi contemplado num projeto que estaria num desses governos, era exatamente colocar um gestor de carreira à frente das escolas, nem sequer era um professor, era um gestor mesmo, de carreira. Alguém de fora, exterior à escola que ia gerir a escola. E um gestor pode gerir muito bem uma empresa, mas não gere uma escola. A escola não é uma empresa, a escola forma cidadãos. A escola não está lá a criar um produto que é o sapato, aperta lá o sapato, põe lá os tacões,... ou outra coisa qualquer que sai para o mercado para ser vendido. Aqui estamos a falar em cidadãos, estamos a falar em alunos, estamos a falar em homens e mulheres que têm que sair com uma formação e essa formação, melhor ou pior, tem a ver com o país, com o futuro do país, não é um produto para vender no mercado. E essa compreensão é que é a diferença entre ter um professor à frente de uma escola e ter um gestor de carreira. Pode haver questões de gestão para resolver, mas há acima de tudo, questões pedagógicas. E como o conselho pedagógico passou a ter apenas caráter consultivo e não deliberativo, que era esse que deveria ter, o conselho pedagógico, neste momento, serve apenas o diretor. O conselho pedagógico perdeu o poder deliberativo passando este para um órgão que é exterior à escola, o conselho geral, que acaba por mandar mais do que o próprio diretor e eu acho que isso é errado, subverteu a gestão democrática das escolas.

E: Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3- Análise de Conteúdo das Entrevistas)

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
1. Condições de trabalho	1.1. Evolução das condições de trabalho e razões que justificam essa evolução	<p>- (...) têm piorado um bocadinho as condições de trabalho dos docentes. Temos cada vez mais horas no nosso horário de trabalho, cada vez temos menos direitos (S1, p.2).</p> <p>- (...) o governo anterior (...) descredibilizou um bocadinho o papel dos docentes na sua carreira, portanto, os docentes foram muito desvalorizados, a classe docente era sempre muito mal vista... e então trataram de tirar cada vez mais os direitos que tinham, que tínhamos, sobrecarregaram-nos nas horas de trabalho (S1, p.2).</p> <p>- (...) acho que pioraram bastante... até relativamente ao número de horas, aumentaram, o número de trabalho de secretaria aumentou também, temos muito menos tempo para preparar as aulas (...) muito mais tempo a preencher papéis e documentos que às vezes, ou muitas vezes são desnecessários (...) (S2, p. 2).</p> <p>- (...) eu acho até que estão a regredir porque não há melhorias significativas nas escolas em termos de materiais (...) é a falta de verbas que as escolas têm, ... é a falta de investimento (S3, p.1).</p> <p>- (...) acho que ficaram cada vez piores, mais precárias, há mais instabilidade, como o governo (...) não deixa aposentar, não há lugar para os mais novos. E isso reflete-se (S4, p.1).</p> <p>- (...) o grande problema é o governo considerar o ensino como um bem não essencial (S4, p.2).</p> <p>- (...) eu acho que se deve à tentativa de economizar (S5, p.1).</p> <p>- (...) só pioraram (...)o aumento da carga horária (...) carga horária letiva e não letiva. Depois, muito mais burocracia, muita mais papelada para preencher, relatórios para aqui, relatórios para ali... Depois, para além disso, as condições também em sala de aula (...) cada vez temos mais alunos em sala de aula, com menos vontade de aprender (...) estamos numa situação em que o que interessa são os números (...) não interessa se os alunos sabem ou não sabem, ou se eles estão a adquirir competências (é assim que eu penso) mas sim, se, numericamente, têm classificações de um determinado nível ou não (S6, p.1).</p> <p>- (...) quando eu entrei para esta profissão, quando iniciei tinha uma ideia da escola um pouco diferente da que tenho hoje. Lembro-me dos primeiros anos, quando eu me sentia bem na escola, onde o grupo de docentes era bom, era bastante</p>

		<p><i>colaborativo, era aquilo que eu sempre pensei. Hoje não, hoje as condições de trabalho, a meu ver, estão piores (S7, p.1).</i></p> <p><i>- (...) as pessoas que tutelam a educação... querem deixar a sua marca (...) o que está muitas vezes já implementado não é avaliado (...) (S7, p.2).</i></p> <p><i>- (...) ao longo dos últimos 6 anos, as condições de trabalho, relativamente ao percurso que tenho como professor, pioraram, degradaram-se. E degradaram-se, penso eu, tendo a ver com políticas educativas, a parte que toca ao professor, ao trabalho a executar pelo professor degradou-se em todos os âmbitos. Em questões de horário, em questões de burocracia, em questões sociais porque ao lidar com a comunidade as condições sociais estão incluídas, e acho que estes últimos 6 anos foi, provavelmente, a parte pior de todo o meu percurso de trabalho (S8, p.1).</i></p> <p><i>- (...) uma causa para que o trabalho seja, que possamos considerar pior, é o aumento da carga horária, a mudança que foi o passar a ter que cumprir na própria escola as horas de trabalho, ou seja, a componente não letiva ser feita na escola; não é que esteja aqui a esquivar ao trabalho que tem que ser feito, estou a dizer é que o obrigar a passar mais horas dentro da própria escola sem as melhores condições de espaços e condições de trabalho, vão fazer com que o trabalho de professor passe a ser pior dentro do espaço escolar (S8, p2).</i></p> <p><i>- (...) com um carácter mais burocrático do serviço do professor e aquilo que está em causa é... e o gosto pela profissão que nos leva a ir para professores é ensinar e é aquilo que menos se faz dentro do espaço escola porque o tempo que se gasta em burocracia é aquele que nós devíamos estar a dedicar para preparar as nossas aulas e a trabalhar com os nossos alunos (S8, p.2).</i></p>
	<p>1.2. Controlo sobre os professores: consequências</p>	<p><i>- (...) modificar a minha ação, não modificou. Confesso que continuo a tentar desempenhar o meu papel da melhor forma possível. Agora que sinto, que chego ao final do período muito mais estoirada e muita mais cansada do que até aqui, sinto! (S1, p.3).</i></p> <p><i>- (...) em termos psicológicos afeta imenso. Nós temos uma exigência muito grande de... um cuidado muito grande em fazer as coisas, ... pouco práticas, mas que depois na realidade (...) transforma-se numa preocupação excessiva com o preenchimento de papéis ou de outras situações, em tratamento de outras situações que, depois na prática se reflete na menor preparação e na menor qualidade, possível menor qualidade das aulas, da parte prática (S2, p.2).</i></p>

		<p>- (...) estão sempre a exigir-nos coisas novas e, muitas das vezes, coisas que, se calhar, não são da competência do professor, são mais da competência, se calhar, de secretaria... e como há redução, tentativa de redução de custos, então há redução de pessoal e acaba por recair quase tudo em cima do professor (S3, p.3).</p> <p>- (...) nunca me criou qualquer tipo de problema (...) não senti isso (S4, p2).</p> <p>- (...) sinto-me cada vez mais apertada, no sentido de tempo, cada vez tenho menos tempo (...) (S5, p.5).</p> <p>- (...) eu acho que aumentou o controlo. Mas aumentou, no meu ponto de vista, no sentido errado. Ou seja, aumentou o controlo do trabalho que não tem a ver in loco, na sala de aula, mas aumentou o controlo do trabalho do diretor de turma, que tem papéis (...) que tem que ter atualizados, que tem que ter assinados e essa documentação é realmente controlada, aumentou o controlo de aspetos mais burocráticos (...) em relação às aulas, não está lá ninguém para ver essa qualidade(...) depende do nosso querer dar boas aulas ou não (S5, p.3).</p> <p>- (...) são 19 anos... eu já não me deixo, vamos lá ver, influenciar de maneira assim muito fácil. Eu tenho as minhas ideias e até que me provem o contrário, eu implemento-as (...) mas 19 anos não são 19 dias e continuo a pensar que estou a agir em função dos alunos e da escola e enquanto assim for e puder, irei continuar (...) sim (resisto ao controlo) (...) porque não me parece que seja com a força que... e se eu não vir que têm razão, eu não desisto de fazer aquilo que está a ser bem feito (S7, p.2).</p> <p>- (...) o aumentar o número de horas a ter que ser feito na própria escola, leva a um maior desconforto nos professores. Porque muitos não souberam adaptar-se a essa nova realidade, o ter que cumprir. Até porque as funções nessas horas não letivas, aquelas que não fazem parte da componente letiva, as funções que são atribuídas, às vezes, não são aquelas que são da expectativa do próprio professor por que faz mil e uma tarefas que não têm nada a ver com a sua função de professor. Por isso é que muitos professores contestam porque acham que a forma como se gastam essas, às vezes, não são rentáveis para a comunidade escolar (S8, p.2).</p>
	<p>1.3. N.º de horas de trabalho individual: justificação do aumento</p>	<p>-(...) o governo, o anterior governo, tentou passar um bocadinho a imagem de que os professores não fazem nada, têm muitas férias e, pronto, é assim esta imagem que toda a gente tem, de que nós trabalhamos e que temos aquele horariozinho pequenino de trabalho e que depois é só férias. Esquecem-se é do trabalho</p>

		<p><i>individual que temos que ter em casa para conseguir cumprir bem o nosso papel (S1, p.2).</i></p> <p><i>- (...) devido ao excessivo número de documentos que temos que preencher, que temos de analisar, que temos de demonstrar e comprovar sobre a nossa atividade (S2, p. 2).</i></p> <p><i>- (...) estamos sempre a tentar arranjar estratégias para motivarmos os alunos e, muitas vezes, não temos o feedback que pretendemos, e então continuamos a investir, a investir, sempre com o objetivo de termos melhores alunos, conseguirmos que eles adquiram competências que são essenciais, ... e mesmo em termos de burocracia também aumentou o trabalho...cada vez temos mais coisas para fazer, mais relatórios, mais justificações de uma coisa, mais de outra (S3, p.2).</i></p> <p><i>- (...) é a questão financeira. Há menos pessoas a lecionar, há mais trabalho que tem que ser dividido pelos que estão a trabalhar. É mais uma questão financeira única e exclusivamente (S4, p.2).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que se deve à tentativa de economizar, de encher os nossos horários, ao máximo possível, e todo o trabalho que não é letivo acaba por ser desconsiderado e, ... vão-nos dando cada vez menos tempo para esse trabalho não letivo, que nos exige muitas horas, as direções de turma, orientações de estágio, o trabalho de grupo, todo o tipo de reuniões, o trabalho de preparação das aulas (...) (S5, p.1).</i></p> <p><i>- (...) eu sempre me lembro de ter muito trabalho. Sobretudo quando, na área em que estou em que as coisas estão sempre a mudar, eu tenho que estar sempre a atualizar-me e não consigo ter várias turmas do mesmo nível, portanto tenho sempre muitas aulas para preparar. Mas cada vez temos menos tempo para determinadas coisas. Para preparar aulas tem sido muito mais difícil porque o nosso tempo está ocupado com outras coisas que não tínhamos até então. Mais papelada para preencher, muitas reuniões, muito serviço de escola (S6, p.5).</i></p> <p><i>- (...) houve um aumento de mais horas, mas essas horas nem sempre foram ao serviço dos alunos, não é? Se assim fosse, quantas mais melhor (...) não tem sido em função dos alunos que essas horas têm sido criadas, são para burocracia (...) (S7. P.3).</i></p> <p><i>- (...) o trabalho aumenta, ou duplica ou triplica para aquilo que se fazia há uns anos atrás (S8, p.6).</i></p>
--	--	---

	<p>1.4. Volume de trabalho: justificação do aumento</p>	<p>- (...) <i>agora acabamos por ter muitas mais horas na escola, coisa que até aqui não tínhamos, agora em termos de trabalho individual continuamos a ter a mesma carga, não é? Continuamos a ter as mesmas horas para preparar as nossas aulas...temos que gastar uma série de horas a preparar as nossas aulas (S1, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>apesar das novas tecnologias darem aos alunos outras ferramentas, a nossa preparação não tem a ver, o nosso tempo disponível para a prática letiva é muito menor por outros fatores, por ... outra documentação que não relacionada com a prática letiva, que é o fundamental, acho eu (S2, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>de nós estarmos sempre a tentar desenvolver novas estratégias, haver sempre mais trabalho burocrático nas escolas (S3, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>o facto do trabalho ser mais, de os alunos cada vez estarem menos interessados (S3, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>haver sempre mais trabalho burocrático nas escolas (S3, p.2).</i></p> <p>- (...) <i>é um pouco diferente... porque como tive no particular, eu sempre senti isso. No particular, trabalhamos imenso, eu cheguei a ter 30 horas letivas, fora todo o outro trabalho! (S4, p.2).</i></p> <p>- (...) <i>tira qualidade ao ensino. Nós vamos andando, vamos fazendo o melhor que podemos mas, os alunos, efetivamente, são quem mais perde com isso, pois podiam ter aulas de mais qualidade, podiam ter um ambiente de aula mais rico, (...) as turmas, em vez de 30, quando têm 25 alunos, já se nota muito a diferença, o trabalho já é muito melhor, o ambiente de aula é muito mais personalizado, a relação entre os próprios alunos...entre eles próprios é melhor porque é um grupo mais pequeno, expõem-se mais facilmente, colaboram mais , organizam-se em sala de aula de uma forma mais autónoma e, claro, a nossa qualidade enquanto professores, por muito bons profissionais que nós tentemos ser, com o volume de trabalho como hoje em dia temos, torna-se muito difícil fazer tudo direitinho (S5, p.2).</i></p> <p>- (...) <i>eu, por vezes, quando recebo o horário, não sei o que é letivo e o que deixa de ser letivo (...) estás a trabalhar mais, mas muitas vezes, de forma errada porque o que era letivo deixou de ser letivo só porque alguém pensou que poderia ser não letivo (S7, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>o volume de trabalho aumentou, duplicou, triplicou, quadruplicou, o número de horas não são as tais 35 horas, ou as 22 horas letivas porque o trabalho não é letivo mas é um</i></p>
--	---	---

		<p><i>trabalho que tem que se fazer e que só se consegue trabalhar depois das horas letivas, ou seja, das horas que estão estipuladas no horário, só depois dessas é que se pode fazer o trabalho porque é quando não se tem os alunos e se tem muito outro trabalho para fazer e, o volume, aí sim, o volume aumentou (S8, p.4).</i></p> <p><i>- (...) há muita burocracia que não não tinha razão de existir, mas nós temos que pensar de uma outra forma e temos que abrir horizontes. Se Portugal tem um sistema de ensino em que a maior parte da burocracia vai sendo feita pelos professores, mas também ainda temos alguma parte burocrática que é feita em secretaria pelos funcionários, temos que nos lembrar que há outros sistemas de ensino em plena europa, não na periferia mas na europa central, em que esse trabalho deixa de ser feito pelos funcionários e é feito pelos próprios professores, temos que ter muito cuidado quando estamos a dizer que temos mais trabalho burocrático, porque o nosso sistema de ensino ainda nos permite ficar um bocado aquém desse trabalho (S8, p.4).</i></p> <p><i>- (...) já foi melhor. Mas também não vou dizer que estamos muito mal, comparando com outros países. Mas já foi melhor. Tivemos tempos em que a parte burocrática quase que não existia (S8, p.5).</i></p> <p><i>- (...) pede-se muito às escolas e pede-se muito aos professores. Pede-se às escolas e as escolas têm que dar cumprimento aquilo que vem, às diretrizes do ministério e os professores têm que dar o seu melhor, que é isso que está em causa. Sabemos perfeitamente que são os professores que têm que executar essas tarefas porque ninguém as vem fazer (S8, p.6).</i></p>
	<p>1.5. Desgaste físico e psicológico no exercício da profissão: causas</p>	<p><i>- (...) nota-se pela quantidade de professores que vamos vendo a meterem atestado médico...as pessoas não aguentam, não aguentam (S1, p.3).</i></p> <p><i>- (...) principalmente psicológico. Nos últimos anos tem havido uma pressão enorme sobre os professores, eu sinto isso na pele, (...) muita mais exigência, muitos mais documentos para entregar, muito mais preocupações (...) e isso depois reflete-se na nossa prática porque andamos mais ansiosos, com menos tempo para nós, menos tempo para a vida social e isso provoca-me muita insatisfação e muito, muito stress, muito cansaço psicológico que (...) se reflete na prática do dia a dia. (...) (este desgaste deve-se) ao excesso de carga horária, de trabalho e controlo por parte das,... das entidades e das direções das escolas (...) (S2, p. 3).</i></p> <p><i>- (...) canso-me mais cedo (...) fisicamente e psicologicamente, uma pessoa chega ao final do ano completamente cansada... se</i></p>

		<p><i>calhar aqui há uns anitos, também é verdade que era mais nova, tinha mais energia, mas agora noto que cada vez me canso mais cedo (...) o facto de não saber se chego ao final do ano, no próximo ano letivo se tenho trabalho ou não (...) isso também ajuda a que uma pessoa fique mais desgastada, são condicionantes que ajudam, infelizmente, andemos sempre preocupados e nunca descansados (S3, p.3).</i></p> <p><i>- (...) se a carga de trabalho aumenta, é obvio, que nós vamos ficar mais desgastados. Eu acho que dar aulas não é como outra profissão qualquer... eu acho que nos cansa muito psicologicamente. É uma profissão muito cansativa, na minha opinião (S4, p.3).</i></p> <p><i>- (...) desgaste há de certeza porque eu sinto-me cada vez mais cansada, tenho que me esforçar muito mais para dar as aulas, muitas mais horas de trabalho e até a nível psíquico porque ando mais irritadiça, mais confusa... eu acho que isto tem a ver com o excesso de trabalho que nós temos e também com os alunos que atualmente temos. Tudo lhes é permitido (...) não são mais exigentes, eles não são nada exigentes porque se eles fossem exigentes, quieram aprender (...) queria aprender e saber cada vez mais mas, contentam-se com pouco, é aquilo que eu digo, a fasquia deles é muito, muito baixa... nem todos, claro, há sempre exceções. E os pais também não ajudam muito. E a própria escola não ajuda muito (S6, p.7).</i></p> <p><i>- (...) quando iniciei esta profissão, nunca pensei que ao fim de 19 anos não estar ligado a uma escola, de preferência perto da residência (...) há 4 anos a esta parte, depois de eu ter fixado os miúdos (filhos) numas determinadas escolas e ter comprado casa, aquilo que um casal costuma fazer, eu tive que fazer mais de 200 km para ir trabalhar, todos os dias (...) e isso, emocionalmente, deita-nos um pouco abaixo (...) e isso todos os dias ao longo de 4 anos letivos, deixa-nos mais fracos quer psicologicamente, quer financeiramente, quer como família porque a esposa também passou por isso, os miúdos (filhos) também ressentem isso, (pausa) estamos mais fracos (S7, p.4).</i></p> <p><i>- (...) nós, professores, ao longo da carreira, ganhamos várias batalhas que depois, em pouco tempo, perdemos. Mas perdemos (...) Nós ganhámo-las com luta e perdemo-las com decretos. Mas decretos de uma equipa que pouco quis saber (estou a falar da equipa que tutela a educação). Perdemo-las por despacho, ou seja, pouco diálogo com os professores, apesar de dizerem que dialogavam com os professores, mas isso não é verdade (...) por implementação de medidas que não foram pensadas, pelo menos a favor dos professores. Se não tivermos professores motivados, não temos escola de qualidade (...) (S7, p.5).</i></p>
--	--	---

		<p>- (...) há um desgaste físico sim. As pessoas acabam por envelhecer muito mais rápido porque o trabalho é cada vez maior. E também há um desgaste psicológico e esse é aquele que não nos vai permitir...aguentar o mesmo ritmo durante muitos anos seguidos. E quando vemos que a idade da reforma cada vez está mais distante e quando vemos que o desgaste físico e psicológico no final de cada ano é muito, temos que pensar muito bem se, exatamente, teremos condições para aguentar os anos que nos faltam para terminar a carreira. É verdade! Isto é verdade (S8, p.5).</p> <p>- (...) não, também não é só a idade. É um conjunto de fatores que contribuem para este desgaste (...) e acabam por recair mais tarefas sobre as mesmas pessoas e o desgaste começa a ser maior. Chega-se a um ponto em que, eu não gosto de falar na palavra stress pois não entrou na minha prática, não foi com essa que eu fui habituado nem criado, mas o stress é algo que começa, cada vez mais, a sentir-se no final de cada ano letivo. O estar pressionado, às vezes a pressão é boa porque faz com que as coisas acabem por vir, trabalhar sob pressão trabalha-se melhor, mas depois, tem o outro revés da medalha, ou da moeda, que é depois de acabar essa pressão, as coisas tornam-se muito complicadas e a continuação de ter que se executar muitas tarefas e quando as tarefas são todas simultâneas, é muito difícil conseguir (S8, p.5).</p>
	<p>1.6. Precariedade: impacto</p>	<p>- (...) a nível pessoal o impacto é enorme (...)se havia decidido ter um segundo filho, não o tenho precisamente pela, pela precariedade do meu emprego. Porque eu estou cada vez mais a trabalhar mais longe de casa, como tenho um filho pequeno quero regressar a casa para lhe dar estabilidade a ele, isso é importante... e acabo por não tomar a decisão de ter outro filho, precisamente por essa razão (S1, p.3).</p> <p>- (...) eu não penso muito nisso. Não penso que isso se reflita em mim. Agora, às vezes sinto é que por eu ser contratada se calhar não sou considerada da mesma forma, isso sinto (...) Na avaliação eu tenho sentido um bocado na pele isso da aplicação das quotas, acho um bocado injusto e depois acho que nos concursos, como eles não querem saber da aplicação das quotas, querem sempre a menção qualitativa e não a menção quantitativa, não é? Porque em termos quantitativos, tenho sempre excelente, agora em termos qualitativos, como não há quotas, não tenho. E pronto, e isso entristece-me um bocado (S1, p.4).</p> <p>- (...) isso não me desmotiva minimamente (S1, p. 4).</p> <p>- (...) é uma incerteza muito grande não saber de ano para ano o sítio onde vou trabalhar, o local e, pela lógica de ideias, (...)</p>

		<p><i>antes dos últimos governos dos últimos anos, antes do concurso ter mudado radicalmente, com 35 anos eu já seria efetivo no meu grupo de recrutamento há, pelo menos, 5 anos. (...) Nós chegamos ao final das nossas férias de agosto e não sabemos se vamos ter colocação ou a partir de quando é que vamos ter colocação e para onde é que vamos, para que escola, para que local... e para quem quer, com 35 anos, estabelecer vida (...) Ou constituir uma família é muito complicado (S2, p.4).</i></p> <p><i>- (...) nunca sei o dia de amanhã. Não posso fazer investimentos a longo prazo porque não sei se, depois, os posso ... suportar ou não. Não sei se fico na zona, ou se tenho que ir para fora (...) e depois tenho que pagar uma renda cá e uma renda lá, são dois custos associados a essa situação. Uma pessoa está sempre com esse receio. E o receio maior ainda é o de não ficar (...) é que já nem é o de ir para fora, é o não se ficar mesmo colocado, (...) ficar desempregada (S3, p.4).</i></p> <p><i>- (...) neste momento, é enorme. Agora é o incerto. Era ter, todos os anos, eu tinha a certeza que ia de férias e ia descansado... em setembro voltava a trabalhar... Agora, não. Agora é terrível (...) é terrível uma pessoa saber que acabou um contrato, o que é que vai ser para o ano? (...) e se vai ser, não é? Muito mau (S4, p.3).</i></p> <p><i>- (...) assim que eu tenha o contrato, já me sinto bem, acho que não vai influenciar (o modo como exerço a profissão) (S4, p.3).</i></p>
	<p>1.7. Instabilidade: impacto</p>	<p><i>- (...) é a angústia permanente de todos os anos mudar de escola, não dar continuidade ao nosso trabalho, estamos sempre a pegar em turmas novas e isso também para nós é um bocadinho desmotivante (S1, p.3).</i></p> <p><i>- (...) eu tento que isso não me afete (...) porque eu também todos os anos os alunos são novos para mim e eu tento encarar isso com ânimo leve, se não isso vai refletir-se no meu trabalho... e eu não quero que isso se reflita no meu trabalho porque ninguém tem culpa, pelo menos os alunos não têm culpa (...) tento que isso não se reflita, mas, mas, acaba por, às vezes, a nível pessoal refletir-se muito. (S1, p.4).</i></p> <p><i>- (...) na pessoal, certamente que sim. Na profissional, também (...) porque ... eu cada ano indo para uma escola diferente, que possivelmente não me diz nada, mas fazendo eu um esforço para me integrar e para fazer, tirar o melhor de mim, não é? Ao estar deslocado, psicologicamente não vou estar tão bem preparado para trabalhar ou lecionar, ou seja, isto depois reflete-se a nível profissional, o desgaste das viagens, de andar de um lado para o outro, de ter de alugar casa quando é mais longe, reflete-se em termos profissionais, na prática do dia a dia (S2, p.4).</i></p>

		<p>- (...) não posso fazer grandes investimentos em termos de futuro, não posso programar (...) isto é quase sempre “o hoje para amanhã” (...) por exemplo vou programar algo para o próximo ano letivo e depois se não fico na zona? Estamos sempre com esta situação de incerteza (S3, p.4).</p> <p>- (...) é não termos grandes perspectivas a nível de futuro...é sempre só viver o dia a dia. Não podemos planear coisas a longo prazo (S3, p4).</p> <p>- (...) interfere, por exemplo, se ficar longe da família, interfere. Ai não, não há volta a dar. Agora, se for relativamente perto de casa e que eu possa estar com a família, não interfere muito (S4, p.3).</p> <p>- (...) a mim, pessoalmente, não me faz constrangimento (o recomeçar todos os anos numa nova escola). Claro que é diferente ter alunos que uma pessoa tem durante anos e anos e, outra, é estar todos os anos a criar novos laços e conhecê-los... é diferente, não é? (...) não, não me desmotiva (S4, p.3).</p> <p>- (...) se estás a saltar, quase todos os anos, de escola, é começar sempre do zero. Claro que quando chegas lá, já há trabalho feito, é verdade, mas também há as tuas ideias a acrescentar e as de outros colegas, ou seja, pode não ser do zero, mas voltamos a ter que iniciar todo o processo (...) (S7, p.5).</p> <p>- (...) uma coisa que se chama incerteza. Esta incerteza tem a ver também com aquilo que está a acontecer, neste momento, no país, que é uma diminuição drástica do número de alunos. E na zona onde nós estamos, a emigração e a fuga do interior para o litoral, além da saída para o estrangeiro (...) e a incerteza neste momento, numa escola, é quais são as perspectivas para que a escola se possa manter. E quando há uma diminuição, que vem sendo acentuada ao longo destes últimos anos, de centenas de alunos, algo está a acontecer e de forma drástica. A nossa incerteza é saber quanto tempo é que a escola se vai aguentar (S8, p.6).</p> <p>- (...) também houve medidas que agudizaram essa situação, por exemplo, o aumento do número de alunos por turma (S8, p.6).</p>
--	--	--

<p>2. Profissionalidade docente</p>	<p>2.1. Autoeficácia: evolução e fatores dessa evolução</p>	<p>- (...) <i>eu acho que sou muito mais eficaz porque a experiência também faz com que sejamos mais eficazes... portanto, com o passar dos anos nós encaramos, temos outra capacidade também de gerir o nosso trabalho e temos outra capacidade de encarar as coisas, não é? Acho que sim, que aumentou (S1, p.4).</i></p> <p>- (...) <i>com a experiência que ganhamos, com o trabalho que vamos desenvolvendo e com a ajuda dos colegas, também vamos ganhando novas competências, novas capacidades que nos fazem adaptar rapidamente a cada situação. Vamos adquirindo essas competências ao longo do tempo, com a experiência (S2, p. 5).</i></p> <p>- (...) <i>há 6 anos tinha muita mais garra, tinha muito mais prazer naquilo que fazia... hoje em dia considero que apesar de ter mais experiência de tentar, considero que, na prática, isso não se reflete (...) há vários fatores. Um deles é a instabilidade, que é o principal, mas há outros. O cansaço, o controlo, a exigência, a questão do concurso, de não saber onde vou ser colocado (S2, p.5).</i></p> <p>- (...) <i>é assim, nós com o tempo vamos aprendendo, estamos sempre a aprender. E vamos sempre aprendendo a fazer coisas diferentes, ou tentar melhorar. De ano para ano, nós aprendemos sempre. E depois, muitas das vezes, eu chego ao final do ano e tenho a sensação que se calhar, deveria ter feito de outra forma... e, depois, no ano a seguir já faço dessa outra forma, para ver se é melhor ou não. Portanto, estamos sempre a mudar as nossas estratégias, sempre a tentar ... melhorar a nossa forma de ensino (S3, p.4).</i></p> <p>- (...) <i>(a autoeficácia melhorou) porque tenho mais experiência (S3, p.4).</i></p> <p>- (...) <i>sem ser convencido, acho que sim (que melhorou) (...) porque eu tenho uma motivação muito grande para o trabalho e (...) e faço aquilo que gosto. Essencialmente (S4, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>muitas vezes é beliscada porque quando temos reuniões, por exemplo até às 8 horas da noite e, no dia seguinte, temos aulas às 8 h da manhã, se não tiver preparado no fim de semana, acontece que no dia seguinte, por muito que eu tenha força de vontade, que eu me mentalize que vou dar uma aula o melhor possível, como não tive o trabalho de preparação que me permitiu preparar, efetivamente, ao rigor, claro que a qualidade da aula vai ser danificada (S5, p.3).</i></p> <p>- (...) <i>eu pensando nas minhas aulas e porque é que aquilo que eu quero transmitir não, não consigo atingir os objetivos a que me proponho, tem a ver também com a sociedade de hoje em dia, não é? Também com o acompanhamento que os pais dão aos filhos. Eu acho que eles (pais) também já estão direcionados</i></p>
---	---	---

		<p><i>para os números, para eles (pais) o sucesso tem a ver com números (...) (S6, p.4).</i></p> <p><i>- (...) eu continuo a ser o melhor professor que sei ser (...) ainda sou forte, apesar da idade já ser alguma, eu continuo a ser forte e continuo a preparar as minhas aulas diariamente, continuo a fazer tudo direitinho como manda a minha ... o meu ser (...) (S7, p.5).</i></p> <p><i>- (...) eu tenho miúdos à frente de mim que olham para mim e (...) eu tenho que lhes dar o máximo que sei (...) eles precisam que nós os ajudemos a tirar uma boa média (...) ajudamos a formar as pessoas, esta é a nossa profissão, a nossa função. Não, não considero que tenha diminuído, apesar de, por vezes, não estar na “mó de cima”, como se costuma dizer (...) dentro da sala de aula, eu tento, tento que essa autonomia não seja beliscada (...) são muitas pressões (S7, p.6).</i></p> <p><i>- (...) não sei se lhe chamarei autoeficácia, nós temos que produzir mais, dar mais horas, trabalhar mais, às vezes não significa que sejamos mais eficientes e que se sejamos mais eficazes (...) posso não chamar autoeficácia porque nós apenas passamos a ser mais burocratas do que propriamente professores (S8, p.6).</i></p>
	<p>2.2. Autonomia: evolução e causas</p>	<p><i>- (...) agora temos que prestar muitas mais contas daquilo que nós fazemos, se é a isso que estás a referir-te, não é? Portanto, a nível de departamento, a nível de grupo disciplinar (...) nós temos cada vez menos autonomia nesse aspeto (metas) (...) eu este ano senti na pele isso no secundário, sim. Já sentia no 3º ciclo, mas este ano senti no secundário, sim, sim, sentimos muito (S1, p.5).</i></p> <p><i>- (...) a escola onde estou este ano, precisamente por ter autonomia, eu acho que tudo o que ministério dissesse para se fazer, a escola fazia ainda pior (...) por exemplo (...) as provas de aferição eram facultativas, na minha escola não; fizeram-se as provas de aferição porquê? Porque algures numa reunião em Coimbra foi dito que as escolas poderiam beneficiar com o facto de termos feito as provas de aferição, portanto se os resultados fossem maus, poderíamos ter direito a ter assessorias dentro da sala de aula, poderíamos ter direito a ter redução no número de alunos por turma e então a escola agarrou-se a isso com unhas e dentes e, por mais que a opinião dos grupos disciplinares fosse não, não se faz provas de aferição, estamos a dois meses das mesmas, não seremos nada, não vamos fazer, mas não! Rapidamente se deu a volta a toda a gente e se fizeram as provas (S1, p.10).</i></p> <p><i>- (...) cada vez temos menos autonomia, cada vez mais o papel</i></p>

		<p><i>do professor é padronizado e menos individualizado, menos individual (...) temos metas a atingir, temos trabalho direcionado, digamos assim, que nos exige muito, muito para atingirmos essas metas. Um esforço suplementar da nossa parte para atingir esses resultados (S2, p.4).</i></p> <p><i>- (...) nós temos que ser autónomos. Para conseguirmos gerir todas as situações que temos dentro da sala de aula. Por vezes, nós queremos abordar certos aspetos que, às vezes, a conversa com os alunos (...) mas como nós estamos limitados, às vezes é difícil termos tempo para abordarmos outras temáticas que, se calhar, seriam mais do interesse dos alunos (...) temos metas para cumprir. Aquele programa tem que ser cumprido nem que a gente tenha que arranjar uma forma... temos sempre que arranjar forma de cumprir o que está estabelecido pelas metas (S3, p.5).</i></p> <p><i>- (...) em questão de metas e programas, eu acho que não, que não interfere. Uma pessoa adapta-se à realidade que tem. Agora se falarmos em questão de, por exemplo, de liberdade dos alunos, se estamos a controlar mais ou menos uma turma, eu acho que agora está diferente. Agora é mais complicado controlar uma turma do que antigamente (S4, p.4).</i></p> <p><i>- (...) já foi maior. Muito maior (...) ser maior também implicava mais inovação. Quanto maior a autonomia, mais capacidade de inovação temos nós. Hoje em dia, a autonomia é muito condicionada quer pelo rigor no cumprimento dos programas que nos é imposto, nós não temos metas, no Espanhol, mas temos os programas para cumprir, ... metodologias que nos são propostas, especificamente, para cumprir esses programas, não é cumprir só os conteúdos, é também, a forma como os ensinamos (...) por outro lado, com turmas maiores, dentro da sala de aula, essa autonomia é comprometida, há atividades que são mais difíceis de levar a cabo, ... atividades de tipo mais livre, trabalhos de grupo (...) (S5, p.4).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que não tenho autonomia na medida em que, nós também somos levados a fazer as coisas de uma determinada forma, Não é? E somos levados a formatá-los também... até pelas direções das escolas, pelos nossos superiores (...) e a atingir determinadas metas. E, pronto, acho que não temos autonomia (S6, p.3).</i></p> <p><i>- (...) eu tento fugir a isso (metas) o mais que posso. Mas, às vezes, não se consegue. Porque os números estão predefinidos e nós temos que mostrar resultados (...) (S6, p.6).</i></p> <p><i>- (...) Dentro da sala de aula, eu tento, tento que essa autonomia não seja beliscada, no entanto, essa medidas muitas</i></p>
--	--	--

		<p><i>vezes agravam-se... metas hoje, amanhã objetivos, depois competências, ficamos um pouco baralhados (...) são muitas pressões, é verdade, são muitas pressões (S7, p.6).</i></p> <p><i>- (...) já fomos mais autônomos. A autonomia tem que se encarar em vários aspetos. Mas a autonomia da função docente deixou de ser a autonomia que os professores tiveram durante muitos anos na carreira, se olharmos para trás, os professores foram autônomos durante muito tempo (...) os professores deixam de ser tão autônomos e passam a ter um controlo mais apertado sobre a sua função docente. Não significa que na questão de cumprimento de objetivos, de competências e de metas os professores não sejam autônomos em lecionar a ou as disciplinas que têm à frente, são é autonomamente mais controlados, quer dizer, não há autonomia como existiu há 20 anos atrás. Há 20 anos atrás, o professor era completamente autônomo, pouca gente lhe podia chamar a atenção sobre o que é que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal porque não havia esse controlo. Se cumpria ou não cumpria... não havia (S8, p.7).</i></p> <p><i>- (...) sabemos exatamente que aquilo que se pede é que os coordenadores de departamento passem a controlar (...) há indicações por parte das inspeções que vêm à escola que se peçam um controlo sobre os professores, se os coordenadores têm conhecimento daquilo que os professores fazem dentro da sua sala de aula (...) temos menos autonomia (S8, p.7).</i></p>
	<p>2.3. Realização profissional: evolução</p>	<p><i>- (...) eu adoro o que faço e, e não me arrependo minimamente da profissão que eu escolhi. Sinto-me realizada, ponto (S1, p.5).</i></p> <p><i>- (...) já senti mais (S2, p.5).</i></p> <p><i>- (...) já me senti mais do que agora (S3, p.5).</i></p> <p><i>- (...) na questão de trabalho, em si, sinto-me realizado. Na questão remuneratória, não. Nada! Eu acho que nós somos muito mal pagos. E esta questão financeira é muito má (...) há congelamento de carreiras há anos, e uma pessoa não se sente (...) reconhecido. E é mau. Acho que é muito mau. Acho que qualquer profissional de qualquer área, basta sentir-se reconhecido para elevar a sua motivação de trabalho (...) e, no ensino, isso não acontece (S4, p.4).</i></p> <p><i>- (...) não me sinto realizada porque não tenho tempo para mim e para desfrutar da minha família, a minha profissão faz de mim quase uma celibatária e, por outro lado, esse valor não é minimamente reconhecido pela sociedade. É reconhecido pelos meus alunos, no momento, é um reconhecimento momentâneo (...) e vamos fazendo o que podemos sempre com poucos recursos (S5, p.6).</i></p>

		<p>- (...) <i>eu sinto-me, apesar de tudo, sinto-me bem a fazer aquilo que faço. Acho que é algo que me faz sentir feliz, apesar do investimento de tempo, sinto-me bem... se eu tivesse este aperto de tempo noutra profissão, talvez não aguentasse e, nesta, aguento porque (...) gosto (S5, p.6).</i></p> <p>- (...) <i>atualmente... não me sinto... falando em percentagens, aí 40% . É muito mau (...) eu tenho sempre muitas esperanças no início do ano (letivo) e estou sempre muito motivada no início do ano (letivo), tenho sempre grandes projetos para as minhas turmas, mas depois, vejo que não consigo realizar esse meu grande sonho que era chegar ao fim do ano e estar 100% realizada com as turmas que tenho e com os objetivos que atingi (S6, p.4).</i></p> <p>- (...) <i>já me realizei mais. Mas eu gosto de ensinar. Eu gosto só que nas condições em que estamos é ... revolta-me, não poder fazer determinadas coisas e não ter feedback dos alunos e da própria instituição e do reconhecimento do trabalho que faço (S6, p.7).</i></p> <p>- (...) <i>eu acho que vale a pena ser professora. Mas é preciso ter muito estômago. Não aconselho a ninguém que comece agora uma carreira de professor (...) (S6, p.9).</i></p> <p>- (...) <i>nós olhamos nos olhos uns dos outros e vemos que não andamos contentes (S7, p.5).</i></p> <p>- (...) <i>eu sinto-me bem na escola. Continuo a sentir-me bem na escola. Se compararmos com os primeiros anos de serviço, não me sinto tão realizado. Eu sentia-me como um peixe na água, tudo puxava para o mesmo lado, eramos mais novos também... equipas espetaculares, não havia aquela pressão externa de cumprir determinados objetivos, que muitas vezes quando estão a ser implementados vê-se logo que não se vão atingir, aquilo não é verdadeiro. Já me senti mais realizado, e verdade. Mas continuo a sentir-me bem na escola porque (...) eu sinto-me útil e enquanto me sentir útil (...) (S7, p.7)</i></p> <p>- (...) <i>neste momento (...) gostaria de mudar de profissão (S8, p.7).</i></p> <p>- (...) <i>gosto daquilo que faço, caso contrário, não daria tantas horas à escola, gosto daquilo que faço. Mas já gostei mais (S8, p.8).</i></p> <p>- (...) <i>neste momento começava a descer, a ficar uma curva descendente. Pronto, houve já um pico, em que as coisas correram melhor e agora estamos numa fase pior (S8, p.8).</i></p>
--	--	--

	<p>2.4. Desmotivação: causas</p>	<p>- (...) eu acho que de há 3 anos para cá, que foi quando eu comecei a ficar muito longe de casa que decresceu um bocadinho... sinto-me triste, não é? Porque sinto que há falta de...de professores na escola e que eu poderia perfeitamente estar ao pé de casa a trabalhar porque há falta de professores. Mas ... pronto. Tento que isso... isso... não penso nisso (S1, p.5).</p> <p>- (...) principalmente por causa da instabilidade. Houve alturas em que eu não me importava de me deslocar, de estar fora, de conhecer outras escolas, outros meios, outros alunos ... e, neste momento, penso que já não estou nessa fase. E custa-me muito agora sair de casa, fazer viagens, durante a semana faço viagens todos os dias e isso é um desgaste enorme ... ou tenho de alugar casa e estou longe da minha família e isso, preocupa-me bastante (S2, p.6).</p> <p>- (...) eu começo a ver os anos a passar e eu sempre a ficar no mesmo sítio: Que é em lado nenhum. Todos os anos está a acontecer o mesmo. E isso acaba também por fazer com que nos sintamos um bocadinho mais descontentes, que é mesmo o termo apropriado, com a profissão. Não vemos grande investimento do outro lado. Nós trabalhamos e estamos sempre a ser tratados da mesma forma: somos descartáveis todos os anos. Se formos precisos vão-nos buscar, se não formos precisos somos completamente descartados (S3, p.5).</p> <p>- (...) eu gosto de dar aulas, não me faz desinvestir. Faz-me trabalhar logo ali, a um ritmo muito mais acelerado porque tenho que, em 2 ou 3 dias, fazer o que os colegas, que são colocados atempadamente, vão fazendo com algum tempo mais (S3, p.7).</p> <p>- (...) eu acho que ser professor é, é a melhor profissão que pode haver... nós é que preparamos o futuro de amanhã. Eu espero que seja lembrado pelos meus alunos e que lhes transmita algum valor para eles (S4, p.3).</p> <p>- (...) (a desmotivação) acho que piorou (S4, p.4).</p> <p>- (...) se puder, infelizmente, vou mudar. E infelizmente porquê? Por que gosto muito daquilo que faço. Mas eu não quero ficar longe da família, longe de casa não me faz diferença, mas longe da família, faz. E então, assim não consigo, e vou mudar de área...no final do verão (S4, p.7).</p> <p>- (...) este ano engordei muitíssimo porque refugiei-me mesmo nos doces porque é um constrangimento muito forte (...) tiramos tempo à família, tiramos tempo a nós próprios como seres humanos e não vemos a nossa profissão dignificada na sociedade. O professor não tem, não tem valor aos olhos da sociedade, é uma pessoa que pouco faz ou quase nada e, nós, acabamos por</p>
--	--	--

		<p><i>encarar e, vejo isso nos rostos dos meus colegas, encaramos a profissão com alma ... todos nós levantamos, às vezes, muros e sem material, não é? E encaramos os nossos alunos como o mais importante e, isso, eu noto em todos os meus colegas, mas a sociedade não o vê, não (...) isto para a sociedade não é nada evidente (...) (S5, p.6).</i></p> <p><i>- (...) nem sou reconhecida, nesse aspeto nem somos reconhecidos. Temos as carreiras congeladas há imenso tempo, portanto, é como se o nosso trabalho não fosse valorizado. Nesse aspeto, não nos valorizam. E, depois, mesmo que nós tenhamos muita vontade de trabalhar no início do ano, depois surgem estes contratempos todos e estas condições todas que nos são impostas e até pelo próprio andamento do ano letivo, (...) que nos desanima (...) e no final de cada período ou no final de cada reunião temos que estar sempre a fazer a análise daquilo que já atingimos até ao momento, depois nunca corresponde aquilo que realmente se espera de nós, independentemente de termos ou não termos culpa “no cartório” (...) (S6, p.5).</i></p> <p><i>- (...) eu estou num ponto que até tenho vontade de deixar o ensino. Porque não me satisfaz (...) o que me faz continuar, pronto se tivesse possibilidades de mudar de vida, mudava. Mas o que me faz continuar é conseguir atingir alguns frutos com alguns dos meus alunos e ver que eles evoluíram no final do ano, mas é tão raro isso acontecer, esses momentos são tão raros que ficamos sem muita vontade de continuar (S6, p.6).</i></p> <p><i>- (...) o que me faz desistir é o trabalho exacerbado, é o facto de as condições de trabalho não serem as ideais, temos cada vez mais trabalho, aliás querem sempre fazer omeletas com poucos ovos (...) cada vez mais temos menos tempo distribuído para um maior número de tarefas, nós também chegamos a um ponto que já não damos mais (...) eu ando a roubar muito tempo à minha família e aos meus tempos livres, pois nós temos vida para além da escola, mas cada vez tenho menos tempo para isso. Porque eu estou sempre a tentar cumprir com aquilo a que me proponho e que me pedem, então, eu cada vez tenho menos tempo para mim e para a família. Sinto-me triste e um bocado revoltada porque tenho que trabalhar mais, mas não é isso que me impede de fazer as coisas. Não muda a minha maneira de fazer as coisas, mas sinto-me revoltada e contrariada com o trabalho que tenho que fazer e com as horas que tenho que ocupar, mas continua a tentar fazer o que fazia antes (S6, p.6).</i></p> <p><i>- (...) é uma profissão que acarreta muito trabalho, muito desgaste físico e emocional e o dinheiro que se ganha não compensa. O dinheiro não é tudo, mas ajuda e nós temos limites para tudo (S6, p.9).</i></p>
--	--	---

		<p>- (...) mais trabalho, mas mal direcionado (...) não digo que deixe de andar motivado mas são várias medidas que me deixam (...) pouco à vontade para trabalhar com os miúdos porque tem que ser assim, tem que ser assim, como eu disse já, eu não sou de me deixar levar pelo “tem que ser assim” (S7, p.4).</p> <p>- (...) aquilo que eu sinto é que no final de cada ano, é altura em que deixa de haver, quando chegamos ao final do ano letivo deixa de haver aquele período de stress, o corpo entra em período de descompressão e eu tenho sentido há 3 anos para cá que as coisas estão a ficar complicadas (S8, p.5).</p> <p>- (...) e depois de ter cumprido 33 anos de serviço, gostaria muito de poder fazer outras coisas para além de lecionar, e cada vez vemos que a idade da reforma vem cada vez mais longe e cada vez mais começamos a pensar que gostaríamos de fazer outras coisas e não podemos fazer (S8, p.8).</p> <p>- (...) o aumento da burocracia, com o aumento de trabalho que não é exatamente aquele que nós gostamos de desempenhar (S8, p.8).</p> <p>- (...) estão a cortar a minha progressão na carreira e tantos anos de congelamento, as pessoas começam a ficar mais desmotivadas. Estamos desmotivados porque não vemos qualquer luz ao fundo do túnel que nos permita dizer assim: bem não é este ano, mas é no próximo que mudamos. Outro problema, é que cada vez nos exigem mais formação, ou nos dizem que temos que fazer formação, mas do outro lado, não há nada em troca. Nós temos que fazer, nós só temos deveres para cumprir, mas não há direitos (S8, p.8).</p> <p>- (...) as políticas seguintes que foram feitas sempre a cortar no trabalho, a aumentar a carga horária, a aumentar o número de alunos por turma, a baixar os ordenados, isso também tem importância, o nível de vida baixa completamente e, então começo a pensar, se esta carreira, na qual estás por que gostas, se ela é compensatória ou não (S8, p.9).</p>
<p>3. Desenvolvimento profissional</p>	<p>3.1. Evolução</p>	<p>- (...) houve uma evolução positiva porque ... pronto, como as formações eram mais do mesmo, agora não. Agora justifica-se outros conteúdos nas formações e isso tem sido muito bom (...) tenho feito muitas ações de formação, principalmente por causa de termos metas novas no 3º ciclo e no ensino secundário, senti necessidade disso para me atualizar e ... pronto, nesse aspeto tenho, tenho feito bastantes ações de formação (S1, p.6).</p> <p>- (...) em termos de experiência, é muito grande porque estive em muitos sítios (...) trabalhei com todos os níveis de ensino, com todo o tipo de alunos, mas penso que poderia ter rentabilizado mais, de ser muito mais rentável, muito mais</p>

		<p><i>aproveitada a minha capacidade como docente se estivesse estável e junto da minha família, obviamente (S2, p. 6).</i></p> <p><i>- (...) é sempre possível melhorar. Portanto, nunca posso considerar que foi na totalidade porque podemos sempre melhorar. Mas acho que tem vindo a desenvolver (...) poderia desenvolver mais... sim, se calhar, sim (S3, p.6).</i></p> <p><i>- (...) apesar de todo, de todo a falta de financiamento, de material nas escolas, no meu trabalho, eu acho que foi positivo (S4, p.4).</i></p> <p><i>- (...) num período de tempo tão curto que é 16 anos durante o qual lecionei, vê-se uma diferença abismal, um professor era professor, tinha tempo para o ser, tinha tempo para aprofundar conhecimentos, para investigar, para preparar aulas e, hoje em dia, não. Um recurso que eu tenho tido, tem sido, para tentar ir atualizando, para tentar ir refletindo um pouco sobre as aulas tem sido a orientação de estágio que, atualmente, só retira tempo, não temos qualquer benefício, o único benefício é a nível profissional, é a nível de eu me ver a mim pelos olhos de outras pessoas e tentar analisar o que se pode melhorar (...) (S5, p.6).</i></p> <p><i>- (...) ele cresceu, as perspetivas eram boas há uns anos atrás, não há 6, mas há 10 talvez e, depois, de um momento para o outro, as coisas mudaram completamente e inverteu-se todo o sistema (S8, p.8).</i></p>
	<p>3.2. Ações de formação: papel e evolução.</p>	<p><i>- (...) têm tido um papel positivo porque eu também tenho tido sorte ... têm havido muito boa oferta formativa na minha área, coisa que até aqui há uns tempos não havia (S1, p. 6).</i></p> <p><i>- (...) é sempre bom fazer ações de formação, no entanto, eu atualmente para as fazer, ou tenho que me deslocar para uma localidade onde existam ou tenho de pagar e muito, para as fazer (...) nos últimos anos já fui a algumas ações, mas tive que me deslocar e considero que foram diferentes das que tinha feito até então. Acho que já houve um progresso, uma melhoria relativamente a outras que eu já fui (...) (S1, p.6).</i></p> <p><i>- (...) eu tento sempre inscrever-me em ações de formação que me possam dar uma mais-valia. E até ao momento, tenho conseguido frequentar esse tipo de ações de formação (...) mas está a tornar-se difícil porque como não são pagas, os formadores também não querem lecionar as formações e por isso, há menos ... é mais complicado (S3, p.6).</i></p> <p><i>- (...) a falta de investimento tanto nas escolas como nos centros de formação faz com que as coisas não corram bem (S3, p7).</i></p> <p><i>- (...) se falarmos de formações propostas pelo ministério, acho</i></p>

		<p><i>que nada. Sinceramente, acho que não tem nada a ver. Agora as que tirei (...), o curso que tirei (...), o último, acho que sim. E mesmo o anterior, também. Fiz mestrado em físico-química e mestrado em engenharia eletrotécnica e computadores... esse sim. (...) eu já fiz várias ações de formação e, sinceramente, acho que não (S4, p.4).</i></p> <p><i>- (...) sou da opinião, que os professores deveriam parar, pelo menos dois anos, para se atualizar, tirar um mestrado, tirarem um doutoramento, terem licenças sabáticas..., mas não é de faz de conta, eram mesmo obrigados a parar e a estudar durante dois anos e, depois, voltavam à carreira. Isso devia ser o correto. Não é as “formaçõezinhas” daquelas que são só para encher papel, que não contribuem para o desenvolvimento profissional (S4, p.5).</i></p> <p><i>- (...) eu não tenho feito grandes ações de formação (...) o que é que eu tenho que ver na ação de formação? Algo que me ajude na sala de aula, ou seja, eu vou-me inscrever numa ação de formação para ficar melhor amanhã. E aquilo que eu tenho visto e uma ou outra em que me tenha inscrito, é que não têm sido uma mais valia para mim (...) também há outro problema, estão-nos a obrigar a fazer ações de formação em horários que eu não consigo cumprir, fins de semana (...) eu tenho que fazer viagens durante a semana, eu tenho que preparar as aulas da semana ao fim de semana, não posso ir para ações de formação (S7, p.7).</i></p> <p><i>- (...) aquilo que ultimamente nos estão a obrigar a fazer ... formação, formação nas nossas áreas de docência são poucas ou nenhuma. Agora com a obrigatoriedade que nos impõem, os professores são mais resistentes a fazer formação. As formações que são propostas não têm a ver com os professores, têm a ver com as políticas educativas, mas não têm a ver com os professores. E quando se obriga a fazer formação, até porque a escola é que acha qual é que é a melhor formação para os professores, eu acho isto errado. Esse princípio está errado. Não é a escola que deve achar quais as necessidades, é o professor que deve saber que necessidades tem de formação (S8, p.14).</i></p> <p><i>- (...) e isso não é, de forma nenhuma, salutar para o desenvolvimento profissional nem o promove. Está muito aquém daquilo que deveria ser (S8, p.14).</i></p> <p><i>- (...) acho que estas experiências (educativas) são muito mais enriquecedoras do que horas de formação às quais as pessoas vão porque são obrigadas, porque precisam dos créditos, apesar de, neste momento, tudo estar congelado (S8, p.14).</i></p>
--	--	---

<p>4.</p> <p>Influência/ Consequências das políticas educativas na profissionalidade e no desenvolvimento profissional</p>	<p>4.1. Modo de exercer a profissão</p>	<p>- (...) nós agora não temos tempo para divagar um bocadinho ou para consolidar muito os conteúdos que temos que dar. Temos que os dar e cumprir e ponto final. Eu senti precisamente isso no 10º ano, este ano, com as novas metas do ensino secundário, foi muito, muito difícil de cumprir o programa e eu tive que, em colaboração com os alunos, aproveitar as horas de apoio que tínhamos para dar aulas normais, para conseguir cumprir o programa, porque o programa não... era impossível de cumprir dentro das horas letivas que tinha (...) se calhar, se eu tivesse mais anos de serviço, se tivesse... não fazia. Os meus colegas não o fizeram, os meus colegas de quadro (...) eu acho que faço porque eu ainda penso muito... em ficar no final do ano e dizer assim: eles não vão ser meus para o próximo ano e eu quero deixar tudo certinho, direitinho, quero que quem pegue neles não possa dizer: olha, o professor do ano passado não fez as coisas bem feitas. Pronto, ... não. Eu quero sentir que eu vou embora mas eles ficam aqui com tudo certinho, direitinho. E isso tem que me sair do corpo, não é? (S1, p. 6).</p> <p>- (...) em termos profissionais, ao provocar-me uma instabilidade familiar, ao obrigar-me a deslocar diariamente, voltar a sair do meu meio, provoca-me logo um desgaste e uma instabilidade emocional e, em termos profissionais, reflete-se na minha atitude, na minha atitude, não! Antes, no modo de estar na escola onde estou (S2, p.7).</p> <p>- (...) eles (alunos) são os primeiros a sentir que nós somos frios, que não somos meigos, que não somos queridos com eles (S2, p.8).</p> <p>- (...) o facto de nós estarmos muito instáveis, de chegarmos ao final do ano letivo e não sabermos o que nos vai acontecer no ano seguinte, o facto de sermos colocados, muitas vezes, tardiamente... já as turmas têm, às vezes, 15 dias de aulas ... nós chegamos à escola e não conhecemos a turma, não apanhamos as primeiras reuniões, não estamos informados das características dos alunos e temos que, de um momento para o outro, que começar a lecionar sem conhecermos realmente a turma. Isso faz com que, na generalidade, se calhar, nós, os contratados, andemos sempre um bocadinho descontentes com a profissão em si (S3, p.7).</p> <p>- (...) eu não gosto de turmas muito pequenas, já tive turmas de 10 alunos no particular e também não acho que seja bom, mas turmas de vinte e muitos, trinta alunos, isso aí é impensável! Porque depois, uma pessoa passa a aula a tentar controlá-los e não dá aula... e eu acho que o objetivo de um professor não é controlar, mas sim, transmitir conhecimentos (S4, p.5).</p> <p>- (...) interfere no trabalho colaborativo, podíamos colaborar</p>
--	---	---

		<p><i>muito mais, trabalhar em grupo, preparar unidades letivas em grupo... e, perde-se muito com o não o fazer, não é? Quando há partilha de ideias, há também aferição de critérios, há inovação no que diz respeito ao trabalho... que se perde por não termos tempo para nos reunirmos, para fazermos um trabalho, de facto, em equipa (...) também nos tira tempo para refletir sobre as aulas que damos, tira-nos tempo para preparar, efetivamente, as aulas que damos...porque o trabalho do docente é dar aulas, sobretudo. E cada vez esse trabalho de dar aulas é menos considerado. E o que é que acontece? Temos menos tempo para preparar as aulas...e isso tem também influência no nosso trabalho in loco, quando estamos a dar as aulas, se elas não estão tão bem preparadas, a nossa segurança é diferente, a relação com a turma também é diferente e até a disciplina na sala de aula, na minha opinião, é diferente (...) quando eu comecei a dar aulas, eu tinha metade do número de turmas que tenho hoje em dia, tinha 4 e agora são-me, normalmente, atribuídas 7 ou 8 turmas... e o trabalho era feito com muita mais qualidade... havia menos alunos por turma, agora já nos habituamos a ter as salas repletas (S5, p.2).</i></p> <p><i>- (...) pelos números é que eles avaliam as escolas. Independentemente de os alunos saberem ou não saberem os conteúdos...E então obrigam-nos a dar boas notas aos alunos, independentemente de nós pensarmos se eles atingiram ou não os objetivos, portanto, nós temos que facilitar cada vez mais... e, depois chegam aos exames e já sabemos o que é que acontece... depois os resultados dos exames não correspondem aquilo que os alunos realmente sabem (S6, p.4).</i></p> <p><i>- (...) nós não temos muito tempo para essas coisas (reflexão, autocrítica e partilha) (...) o que deveria ser essencial, era conseguirmos reunir, termos tempo para reunir, para debater, para trocar impressões e não há, não sobra muito tempo para isso. As reuniões são feitas à pressa (S6, p.5).</i></p> <p><i>- (...) tento que não tenham. Revolto-me muitas vezes quando estou a ouvir debates televisivos, com determinadas pessoas, por aquilo que dizem, não conhecem o ambiente de sala de aula, não conhecem a diversidade que Portugal tem: interior, litoral, norte, sul (...) eu tento que não... mas, mas não é fácil (...) há pessoas válidas que podiam ir dar a sua opinião (na comunicação social) e não são chamadas, são sempre os mesmos (...) a dar opinião, nós já conhecemos a opinião daquelas pessoas já há muito tempo (...) tento por vezes, não ouvir essas pessoas. Mas como eu dependo deles, por vezes as diretrizes são para cumprir e eu não sou um arruaceiro, como se costuma dizer, cumpro, mas ... mas não é fácil (S7, p.8).</i></p> <p><i>- (...) eu chego à escola e qualquer problema pessoal fica ao</i></p>
--	--	---

	<p><i>portão, não pode ser de outra forma, os miúdos não têm culpa de eu ter de fazer esses quilómetros todos para ir trabalhar (S7, p.4).</i></p> <p><i>- (...) praticamente, cumpres um horário que é estabelecido, pouco tempo há para criar, para inovar, ou seja, praticamente é cumprir um horário previamente estabelecido (S7, p.1).</i></p> <p><i>- (...) as escolas não têm as condições para que eles possam trabalhar em conjunto (...) há escolas que têm espaços que são propícios a que os professores possam fazer um bom trabalho colaborativo e cooperativo e há escolas em que o espaço, exatamente, repele e as pessoas não conseguem trabalhar em conjunto porque o espaço físico também contribui muito para que se possa desenvolver. A conceção do espaço físico da escola é muito importante para promover ou não o trabalho colaborativo e cooperativo dos professores (S8, p.3).</i></p> <p><i>- (...) não estás numa escola isolada e tens colegas de trabalho, acabas por fazer mais trabalho cooperativo. Acabas por partilhar ideias, partilhar experiências, fazer um trabalho não tão individual mas um trabalho em conjunto e que propicia, provavelmente, melhores resultados. O que tu vais trabalhando e vais fazendo, é algo que consegues construir com outro colega que trabalha, que tem os mesmos anos e com quem vais conseguindo fazer alguma coisa. Se dentro de uma escola maior, fazes o teu trabalho muito individualmente é porque alguma coisa está errada. Está errada da parte do professor e, provavelmente, da parte de quem atribuiu os anos de escolaridade a lecionar. Trabalhar sozinho é muito mau (S8, p.3).</i></p> <p><i>- (...) damos cumprimento a tudo, pode custar mais e significa que para além do horário que nós temos, como horário letivo e como nosso horário, temos que dar muitas mais horas para podermos dar resposta a todas as solicitações que nos são colocadas (S8, p.6).</i></p> <p><i>- (...) não havia tanto controlo sobre a função docente, acho que se passou de um extremo ao outro (S8, p.7).</i></p> <p><i>- (...) quando ao longo de uma carreira se passam por muitas políticas educativas, o modo de atuar vai se adaptando às diretrizes que estão naquele momento, mas acabas por ter uma parte dentro de ti que causa uma certa resistência a uma mudança muito radical (...) os professores acabam também por não se sentirem atraídos a fazer coisas novas (S8, p.11)</i></p> <p><i>- (...) quando se pedem muito os resultados, estamos a ver que os resultados cada vez são mais inferiores aquilo que se pede. E quando se criam expectativas grandes com aquelas metas que nos pedem para alcançar, cada vez ficamos mais distantes, sem</i></p>
--	---

		<p><i>conseguirmos aproximarmo-nos delas. Eu espero que com as provas de aferição que vamos passar a ter que fazer, que as coisas possam começar a mudar (S8, p.12).</i></p> <p><i>- (...) eu resisti e condenei (...) eu não tinha aprendido assim (...) não gostava daquilo e não era capaz de ensinar assim, pois não acho que se deva ensinar dessa forma (...) também tenho uma certa resistência em aderir a algumas delas (políticas) (S8, p.13).</i></p> <p><i>- (...) nós devemos estar sempre abertos a tentar novas soluções quando aquelas que utilizamos, as estratégias que utilizamos não são as melhores ou não estão a dar os melhores resultados. Já fiz uma coisa que me deu muito prazer em fazer e que gostaria muito de voltar a fazer que é a escola moderna e a aprendizagem cooperativa. Dá muito trabalho, precisa mesmo de um trabalho cooperativo, tanto por parte dos alunos como dos professores, o que cada vez é mais difícil. Cada vez é mais difícil porque as circunstâncias e a obrigatoriedade... essas coisas fazem-se mais por “carolice” do que por que nos obrigam a fazer e quando a parte da “carolice” tem mais a ver com a forma como os professores estão na profissão, conseguem-se outros efeitos, conseguem-se melhores resultados do que quando há um determinado número de obrigações a cumprir (S8, p.13).</i></p> <p><i>- (...) estamos a falar em cidadãos, estamos a falar em alunos, estamos a falar em homens e mulheres que têm que sair com uma formação e essa formação, melhor ou pior, tem a ver com o país, com o futuro do país, não é um produto para vender no mercado (S8, p.16).</i></p>
	<p>4.2. Concretização da escola inclusiva</p>	<p><i>- (...) eu já senti que os alunos com NEE eram mais acompanhados do que agora. Primeiro porque agora é muito difícil conseguirmos inserir um aluno nas alíneas das necessidades educativas especiais, depois não há redução do número de alunos por turma, então quer queiramos quer não, nós não conseguimos dar a mesma atenção porque se tivermos um aluno NEE numa turma de 26 alunos não é a mesma coisa de o termos numa turma de 20, não é a mesma coisa (S1, p.8).</i></p> <p><i>- (...) é muito difícil... só tendo um professor, um colega coadjuvante, porque é muito complicado quando temos uma turma de 30 alunos e termos um aluno com NEE...é impossível eu estar com 29 alunos e um aluno com NEE, ao mesmo tempo (...) uma turma com um aluno com NEE ser reduzida, que na maior parte dos casos não acontece (S2, p.8).</i></p> <p><i>- (...) com turmas grandes, é difícil. Porque se nós queremos dar atenção a todos, numa turma grande, é muito mais difícil do que se tivermos uma turma muito mais pequena. Portanto, se calhar,</i></p>

		<p><i>nesse sentido não está muito bem a ser concretizada (S3, p. 8).</i></p> <p><i>- (...) se resulta, se está a resultar, eu não sei. Mas, se calhar é bom para as crianças (...) eu acho que sim que até resulta. Os miúdos até aceitam outras crianças ... e acho que até tem resultado. Eu acho que sim (S4, p.5).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que se tenta. Eu acho que na cabeça de todos nós temos essa intenção, percebemos o que significa e, dentro das nossas limitações, tentamos, mas muitas vezes, fazemos omeletes sem ovos. Por que acabamos por ter alunos do ensino especial inseridos em turmas de 23, 24 alunos, às vezes até, em turmas maiores, portanto, o apoio que um professor sozinho pode dar, numa turma extensa, a um aluno NEE, é muito limitado, muito limitado mesmo. Há meninos que precisavam que o professor estivesse constantemente a ir ver o que estão a fazer, o que estão a registar no caderno, se estão a acompanhar a matéria e num contexto de 25 alunos não é possível. Não há meios (...) a questão dos alunos com NEE, todos sabemos qual é a solução. Ou se reduz ainda mais os alunos por turma, ou se recorre à co-docência mas, são realidades que depois não são efetivadas, em prejuízo dos alunos (S5, p.4).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que não há escola inclusiva. Acho que há a escola "tábua rasa". É assim, é nivelar os alunos, não é incluir quem tem capacidades a mais, quem tem capacidades a menos, nós estamos ... eu considero que a escola inclusiva é cada um andar ao seu ritmo, poder fazê-lo, ao seu ritmo de trabalho e evoluir consoante as suas capacidades e não é isso que acontece. Nós quando temos alunos com NEE, o que nós fazemos, às vezes, é baixar o nível aos alunos com mais capacidades e andamos para ali a tentar nivelá-los (...) nós quando falamos de escola inclusiva só estamos a pensar nos alunos com dificuldades (S6, p.8).</i></p> <p><i>- (...) o ideal era trabalhar em grupos, como se fossem grupos de trabalho, termos vários professores na sala e os meninos conseguem trabalhar ao seu ritmo (...) com o número de alunos que temos na sala de aula, não posso fazer isso (S6, p.8).</i></p> <p><i>- (...) temos escola inclusiva? Não sei se temos (...) todos têm que aprender ao mesmo tempo. Apesar de nós tentarmos ter um plano A e um plano B dentro da sala de aula, nem sempre é possível implementar, por falta de tempo (...) eu tenho que perceber qual é a dificuldade do aluno e, por vezes, eu não..., a minha formação não me ajuda nesse sentido (...) a escola está (...) com falta de técnicos especializados em determinadas áreas, para transmitir ao professor a melhor forma de agir com determinados miúdos e aí sim, fazer um plano correto para ser implementado para que o miúdo não fique para trás, para que o</i></p>
--	--	--

		<p><i>miúdo não passe 1, 2, 3 anos no mesmo ano de escolaridade, ou a ter insucesso em determinadas áreas (...)</i> (S7, p.9).</p> <p>- (...) <i>aquilo que tem acontecido nestes últimos 6 anos não foi escola inclusiva nenhuma, em lado nenhum, chamem-lhe o que quiserem, tudo menos escola inclusiva</i> (S8, p.14).</p> <p>- (...) <i>escola inclusiva é aquela em que o aluno vai, é acompanhado, é acompanhado tanto pelo docente que leciona a disciplina como pelo professor da educação especial, dentro da sala de aula onde está a ser dada a aula com o resto da turma. Aquilo que tem sido feito é retirar os alunos da sala de aula e não vejo grande fruto, não vi nada nestes últimos anos... isto não é inclusão em lado nenhum</i> (S8, p.14).</p> <p>- (...) <i>era inclusiva porque o aluno estava com o resto da turma e isso sim é inclusão. Não é o aluno ir à turma para se socializar, isso não é nada, em lado nenhum. Pois assim, muitas vezes estes alunos estão lá de corpo e não fazem nada, isso não interessa</i> (S8, p.14).</p>
	<p>4.3. Capacidade da escola e dos professores favorecerem o desenvolvimento global da personalidade do aluno.</p>	<p>- (...) <i>eu acho que o facto de haver agora também mais abertura, os alunos têm mais...eles têm um bocado mais poder (...)e os próprios pais, eu acho que acaba por também os alunos mostrarem a sua personalidade um bocado mais cedo (...)se calhar sim contribui mais para o desenvolvimento da personalidade dos miúdos, não sei</i> (S1, p.9).</p> <p>- (...) <i>cada vez temos menos tempo ou menos disponibilidade mental para dar algum apoio a todos os alunos, para além do excesso do número de alunos por turma que torna muito mais difícil a nossa forma de estar e a nossa forma de ser (...) o nosso fator pessoal condiciona sempre os alunos e as nossas turmas. E com o número excessivo de alunos por turma é impossível conseguir chegar a toda a gente</i> (S2, p.8).</p> <p>- (...) <i>tentamos sempre. Nós temos é que arranjar estratégias (...) muitas vezes disponibilizando tempo que deveria ser para nós (...) acabamos por passar esse tempo na escola ou com os alunos, a desenvolver trabalho com eles para que os miúdos tenham esse desenvolvimento (...) à custa das minhas horas de trabalho individual</i> (S3, p.8).</p> <p>- (...) <i>eu acho que sim. É o nosso papel também. Não é? Não sei responder muito bem (...) eu acho que cada um nasce com a sua personalidade e venha cá quem vier que (...) é genético. Claro, depois há sempre o meio, não é? E as vivências de cada um (...) se uma criança com uma vivência positiva, moral, eu acho que sim... é isso que eu tento transmitir aos meus alunos. Uma boa moral e justiça com os colegas. E eu acho que isto, em certa</i></p>

	<p><i>parte, acontece (S4, p.6).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que nos vamos afastando disso. Isto tudo sob o rótulo da crise, não é? (...) porque nós investimos muito nos conhecimentos teóricos, na intelectualização do ser humano e esquecemos as outras dimensões. E, de facto, não temos espaço, não temos tempo e nem temos grupos adequados para desenvolver o ser humano nas outras vertentes que não só o intelecto (S5, p.4).</i></p> <p><i>- (...) o nosso ensino está muito direccionado para a aferição de conhecimentos e muito pouco para a relação dos conhecimentos das várias disciplinas, muito pouco direccionado para que numa aula eles se movam, muito pouco direccionado para a arte, eu acho que aliás o leque de disciplinas, em vez de se tentar expandir, pelo menos a escolha, vai-se cada vez reduzindo mais esse leque e vai-se reduzindo, ou pelo menos foi política do anterior governo, restringir a 3 ou 4 disciplinas nucleares, o português, a matemática, o inglês e, talvez, as ciências (...) e então essa restrição vai contra o desenvolvimento global da personalidade do aluno, como ser humano (S5, p.4).</i></p> <p><i>- (...) estamos a formatar, eu acho que estamos a formatar, as crianças. Estamos a fazer com que elas não aprendam verdadeiramente a fazer as coisas, quer dizer, há sempre aqueles que conseguem ser autónomos, que têm mais capacidades, mas assim, de um modo geral, na média, não estamos a fazer com que eles adquiram conhecimentos verdadeiros e que tenham capacidades, que sejam capacitados para o dia a dia (...) (S6, p.2).</i></p> <p><i>- (...) talvez não (...) o aluno não tem só que aprender matemática, o aluno tem que ser um cidadão, bem formado, e a escola ajuda a formar (...) a escola tem responsabilidades em fazer mais pelos alunos e não só, no final, atribuir-lhe um número. Ao longo do ano, nós percebemos que o aluno (...) progrediu pouco (...) a escola está a falhar aí, há outras coisas, não é coisas, há outras tarefas que nós deveríamos desenvolver na escola, ...são as tais equipas, ...lá está, é o tempo (...) falta isso, a escola (...) passa-lhe conhecimentos, acolhe-o, alimenta-o mas falta ali qualquer coisa para formá-lo como cidadão (S7, p.8).</i></p> <p><i>- (...) aquilo que se tornou importante foi o português, nem tanto o português, mas principalmente a matemática. A matemática passou a ser considerada a disciplina mais importante e o resto foi... (S8, p.10).</i></p> <p><i>- (...) a função do professor é educar, para além de ensinar, é educar. E educar no sentido global do desenvolvimento da</i></p>
--	---

		<p><i>personalidade do aluno (...) esta geração que está agora com os filhos na escola, esta geração que foi capaz de ter tudo ou que tudo lhe foi dado de “mão beijada” sem se lhes pedir sacrifícios e que é esta que agora está à frente, ou esteve à frente do país, e que não conseguiu transmitir valores democráticos (S8, p.10).</i></p> <p><i>- (...) as disciplinas não devem ser estanques e passem os conhecimentos a estar interligados ou interrelacionados. Só assim é que conseguimos ter alunos que sejam críticos e capazes de fazer algo porque o que nós sentimos agora, nos nossos alunos, é que eles não são capazes de relacionar conhecimentos, e relacionar conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento do futuro cidadão (S8, p.13).</i></p> <p><i>- (...) estas últimas políticas, também erraram quando a parte das expressões deixou de ter o peso que tinha anteriormente. Significa que descuidamos a arte, descuidamos a dança, a música e pensamos apenas nas disciplinas centrais ou fulcrais para o ministério, que eram o português e a matemática. E isso não faz com que os nossos alunos sejam melhores, antes pelo contrário (S8, p.12).</i></p>
	<p>4.4. Concretização da democratização da sociedade</p>	<p><i>- (...) eu acho que as escolas estão também já muito focalizadas em fazer aquilo que o ministério manda e já não nos dão grande abertura, não é? Pronto, eu, em termos pessoais, acho que sim, agora, as escolas não (S1, p.9).</i></p> <p><i>- (...) na teoria sim. Na prática é cada vez mais difícil (...) porque eles (...) têm acesso a tudo e mais alguma informação, apesar de cada vez menos se interessarem por essas nomenclaturas de ditadura ou democracia, ... pensam mais por si, pelo seu grupo de pares e vão atrás uns dos outros, não se preocupando com a sociedade em si, com os valores da sociedade (...) democracia é muito bonito, mas às vezes é preciso alguma liderança, alguém que dê as diretrizes (S2, p.9).</i></p> <p><i>- (...) para já é difícil porque temos metas a cumprir. O programa sempre para cumprir. Muitas vezes, para cumprirmos o programa não temos muito tempo para outras...para mais nada. Há uma lei que acabamos por não lhe dar tanta atenção porque depois existe tudo o resto (S3, p.8).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que sim. Já não existe aquele professor que (...) “é aquilo que eu digo e mais nada” (...) eu acho que isso já não existe muito (...) eu, pelo menos, tento fazer isso, tento chegar a um acordo com os alunos e não imponho as minhas ideias, no entanto, nós não temos que estar certos em tudo, não é? (S4, p.6).</i></p> <p><i>- (...) nós tentamos, nós como professores, eu acho que temos cada vez mais consciência disso (...) tentamos que todos os</i></p>

		<p><i>alunos tenham as mesmas possibilidades dentro da sala de aula, os apoios, e acho que essa foi uma medida positiva dos últimos anos, os apoios que cada professor acaba por conceder aos alunos, na escola, acaba por ajudar alunos, dando oportunidades semelhantes a todos. No entanto, a sociedade não é... estamos num ponto em que as coisas não são assim tão democráticas. Os alunos que têm um apoio extraescolar acabam por poder reforçar as suas aprendizagens de uma forma que outros alunos, que não têm essas possibilidades, não conseguem, o acesso à cultura também não é o mesmo, tem muito a ver também com o âmbito familiar e a escola não tem muito mais tempo do que aquele que é dedicado a investir nas tais disciplinas nucleares (S5, p.5).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que não estamos a caminhar muito para aí. Acho que estamos a caminhar para uma sociedade que pensa que só tem direitos e não tem deveres, para já. E acho que na cabeça dos miúdos, na escola, eu acho que não há a ideia de liberdade, mas sim de libertinagem (...) porque acham que têm direito a tudo (...) agora somos mais democráticos? Eu acho que não. Eu acho que não estamos a formar cidadãos democratas (...) nós estamos a criar mais desigualdades no sentido em que, para já, a escola devia ser para todos e não está a ser para todos porque até temos que pagar a escola (material escolar, manuais), os mais desfavorecidos não têm acesso às mesmas coisas que têm os de maior poder económico (...) (S6, p.10).</i></p> <p><i>- (...) começando de baixo para cima, temos os professores, depois está a escola a dar a fornecer diretivas aos professores e depois está as políticas, mais acima, não é? Se formos a ver, nós estamos a cumprir tudo o que vem de cima. Se as políticas educativas não vão nesse sentido, os professores não conseguem implementar essa democratização da sociedade. Tem tudo a ver com o que vem lá de cima... definitivamente, não. Não estamos a contribuir para essa democratização (S7, p.10).</i></p> <p><i>- (...) se olharmos para trás, eu não diria só nestes últimos 6 anos, é uma década... esta democratização do ensino em Portugal tem a ver exatamente com os 40 ou 42 anos da democracia (...) aquilo que aconteceu nestes últimos anos, aquilo que muda e aquilo que se alterou foi que esta democratização do ensino não foi acompanhada pela ação dos governos que foi exatamente não democratizar, mas segundo os valores neoliberais, criar a par da escola pública, que é aquela onde se tentam incrementar estes ideais democráticos, uma escola privada (...) havia disciplinas que iriam de encontro à democratização: o estudo acompanhado, a formação cívica e a área de projeto (...) pena é que estes últimos 6 anos, tudo isto que estava já em prática, tivesse sido posto de lado. Retrocedemos um conjunto de anos porque o que estava em causa não era, exatamente, a democratização, foi sim o fator</i></p>
--	--	--

		<p><i>económico que pesou na decisão (S8, p.10).</i></p> <p><i>- (...) a democratização foi posta de lado e agora espero que se recupere alguma coisa (S8, p.10).</i></p> <p><i>- (...) só assim é que conseguimos ter alunos que sejam críticos e capazes de fazer algo porque o que nós sentimos agora, nos nossos alunos, é que eles não são capazes de relacionar conhecimentos, e relacionar conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento do futuro cidadão (S8, p.13).</i></p>
	<p>4.5. Modelo de gestão e capacidade de garantir uma representatividade e uma intervenção adequada dos professores nos órgãos de gestão</p>	<p><i>- (...) eu acho que devia de haver mais representatividade dos professores nos órgãos de gestão. Acho que se calhar não havia tanta necessidade de haver elementos da Câmara e por aí fora, acho que se calhar se voltássemos ao modelo antigo. Acho que deveríamos voltar ao modelo antigo, acho que sim. (...) (os da direção) estavam-se perfeitamente a borrifar (...) para os professores. Quem queria aquelas condições queria, quem não queria, não queria ...temos pena! E pronto quem não quer, não quer e vem outro (S1, p.10).</i></p> <p><i>- (...) eu acho que têm pouca representação pedagógica, deveriam ter mais, deveriam ser mais ouvidos, deveriam estar mais presentes nos órgãos de gestão. Penso que melhorava bastante as condições, a qualidade do ensino. (S2, p.9).</i></p> <p><i>- (...) é assim, aquilo já está tudo muito definido. É difícil um professor...É assim, um professor consegue facilmente ir à Direção expor as suas ideias ... mas, nós contratados, por exemplo, temos que passar por vários patamares e somos sempre, normalmente, os últimos a ser ouvidos, em tudo. Não que seja culpa das direções dos agrupamentos, mas é, digamos, o modelo, em si, que está de tal maneira organizado que quase que não dá para abrir muito ao exterior (S3, p.9).</i></p> <p><i>- (...) porque todos temos ideias diferentes e, muitas vezes, ideias que até podem ser melhores do que aquelas que estão a ser implementadas. As várias ideias podem construir uma ideia muito melhor (S3, p.9).</i></p> <p><i>- (...) acho que não. Eu, como contratado, não, de certeza. Não tenho voto na matéria, sequer! (...) eu não posso votar. Se pudesse votar em quem é que ia ser diretor (...) mas também é assim, também não faz muito sentido eu votar, numa escola onde só estive um período de tempo e para o ano já vou calhar noutra qualquer e é assim um bocado (...) eu acho que deve haver (...) é o professor ter um lugar, mesmo que seja contratado, ter a certeza de que vai ficar naquela escola durante um período de tempo e, se isso acontecer, acho que sim, deveria ter direito a votar e a escolher quem é que vai para a direção</i></p>

		<p>(...) (S4, p.6).</p> <p>- (...) é assim, eu não vou votar numa coisa que depois para o ano não me vai servir de nada... eu vou votar numa pessoa, quer dizer, não sei...é um bocado relativo...porque se uma pessoa pensar, eu tive lá um ano e, num ano, também vi como é que eram as pessoas e aí também me dá um certo direito a escolher, nesse sentido, sim. Agora no sentido que eu para o ano já não estou lá e já não me vai afetar absolutamente em nada, não sei, se calhar é uma ideia um bocado egoísta... não sei... se calhar devemos ter direito a votar (S4, p.7).</p> <p>- (...) comparando com o início da minha carreira, não tem nada a ver. Nessa altura, o professor, de facto, era um agente muito ativo na escola. Hoje em dia, não. Nós somos meros funcionários, a nossa opinião vai sendo tida em conta porque quem está na direção também é professor, mas é um elo já muito fraco (...) foi-se esbatendo com a verticalização do poder e, a partir do momento em que é um diretor (...) cuja responsabilidade é máxima, e que tudo passa por ele, ele assina e carimba (...) nós somos meros funcionários, é o que eu sinto. Hoje em dia, temos um poder muito, muito limitado e (...) as nossas angustias, os nossos constrangimentos, muitas vezes, não passam do papel porque as decisões não passam por nós, efetivamente (S5, p.5).</p> <p>- (...) o facto de nós não elegermos o nosso diretor (...) faz com que não esteja muito representada na escola. Eu acho que cada vez menos os professores têm representação na escola e (...) deixam de poder diretamente eleger quem os dirige. Deixa de poder ter poder de decisão naquilo que for(...) eu acho que a figura do diretor nunca devia ter existido... acho que deveria ser o conselho executivo eleito pelos próprios professores, (...) aliás, antes era assim (S6, p.8).</p> <p>- (...) não há eleição (...) as coisas estão de tal maneira, digamos, montadas para determinadas pessoas representarem os professores (...) a representatividade estará dependente apenas de uma pessoa que pode assumir esse papel bem ou mal (S7, p.10).</p> <p>- (...) a forma de gestão atual é a forma mais antidemocrática que a escola teve nestes 33 anos que eu tenho de serviço. É aquela que é menos participada pelos professores, foi a forma que um governo arranjou que era a melhor forma de colocar no lugar certo, as pessoas certas, de acordo com os ideais, colocar as pessoas da sua confiança (...) (S8, p.15).</p> <p>- (...) a escolha é feita no conselho geral, onde há apenas um número muito reduzido de professores, onde há representantes da comunidade, não tenho nada contra os representantes da</p>
--	--	---

		<p><i>comunidade e das associações, da autarquia, mas aqueles que deveriam estar em maior número, aqueles que trabalham dentro da própria escola são aqueles que estão menos representados. A escolha do diretor da escola passa por elementos que, às vezes, têm mais a ver com motivos políticos do que com a escola, considero que isso é do mais antidemocrático que possa ter acontecido nos últimos anos (S8, p.15).</i></p> <p><i>- (...) isso interfere na vida da comunidade escolar, na vida dos professores e na vida dos próprios alunos (S8, p.15).</i></p> <p><i>- (...) há muitos casos, espalhados por aí, em que temos maus diretores e que depois isso acaba por se revelar no percurso escolar dos alunos, mas também no ambiente da própria escola (S8, p.15).</i></p> <p><i>- (...) a forma correta será voltarmos atrás, recuarmos um bocadinho no tempo, e voltarmos a ter uma certa representatividade, isto é, a escolha ser feita pelos interessados. E os interessados são os professores, são os funcionários e são os alunos, são estes que lá estão dentro (da escola). Os outros, sim senhor, estão presentes no conselho geral, mas não tem que ser o conselho geral a escolher o diretor, ou o melhor projeto, ou o que se quiser chamar (S8, p.15).</i></p> <p><i>- (...) não acho bem que para aceder a um cargo de chefia ou de diretor tenha que haver por trás um conjunto de requisitos e, esses requisitos têm a ver com a formação, nem só quem tem gestão tem direito a estar à frente de uma escola, porque essa é uma forma de quartar, à maioria dos professores, a chegada à direção de uma escola. É uma versão economicista da educação mas a democratização começa na possibilidade de qualquer professor poder chegar à direção de uma escola (S8, p.15).</i></p> <p><i>- (...) a escola não é uma empresa, a escola forma cidadãos. A escola não está lá a criar um produto que é o sapato, aperta lá o sapato, põe lá os tacões,... ou outra coisa qualquer que sai para o mercado para ser vendido (...) e essa compreensão é que é a diferença entre ter um professor à frente de uma escola e ter um gestor de carreira. Pode haver questões de gestão para resolver, mas há acima de tudo, questões pedagógicas. E como o conselho pedagógico passou a ter apenas caráter consultivo e não deliberativo, que era esse que deveria ter, o conselho pedagógico, neste momento, serve apenas o diretor. O conselho pedagógico perdeu o poder deliberativo passando este para um órgão que é exterior à escola, o conselho geral, que acaba por mandar mais do que o próprio diretor e eu acho que isso é errado, subverteu a gestão democrática das escolas (S8, p.16).</i></p>
--	--	--