

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

**A Profissionalidade Docente em Tempos de Transição no Sistema
Público de Ensino Português: Discursos Sindicais e Associativos**

Daniel Inácio Alves

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Sociologia, Especialização em Trabalho e Emprego

Orientador:

Doutor Alan David Stoleroff, Professor Associado,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2012

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

A Profissionalidade Docente em Tempos de Transição no Sistema
Público de Ensino Português: Discursos Sindicais e Associativos

Daniel Inácio Alves

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Sociologia, Especialização em Trabalho e Emprego

Orientador:

Doutor Alan David Stoleroff, Professor Associado,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2012

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores de sociologia que se cruzaram na minha vida de estudante, em especial ao meu mestre Alan Stoleroff, sobretudo por me terem oferecido, simbolicamente, um bilhete para embarcar numa reflexiva e desafiante viagem à volta do mundo da imaginação sociológica, sem aparente data de regresso prevista. Neste momento crucial, uns, decerto sentir-se-ão orgulhosos, outros, profundamente decepcionados com o resultado da dissertação que aqui apresento.

A todos vós expresso uma palavra de enorme gratidão. Muito obrigado por tudo!

Aquilo que hoje sou, enquanto aprendiz de sociólogo e, acima de tudo, como pessoa é o espelho do vosso trabalho, do caminho que há muito percorrem.

Resumo

Desde 2006, o sistema público de ensino não superior português transfigurou-se em resultado de medidas de reforma educativa inspiradas no discurso gestor da agenda neoliberal para o domínio da educação e concebidas no quadro geral dos projectos de reestruturação e modernização da administração pública. As recentes reformas educativas, alicerçadas na racionalidade gestora, desafiaram os pilares estruturadores das identidades profissionais dos professores e dos discursos profissionais que as tomam como objecto e matéria de reivindicação.

Tendo como pano de fundo este enquadramento contextual, definiu-se como *objectivo geral de investigação*, identificar e comparar os elementos dos modelos normativos da profissionalidade docente veiculados, implícita e explicitamente, nos discursos profissionais, ideológicos e estratégicos das associações sindicais e profissionais mais representativas da classe docente, Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e Associação Nacional dos Professores (ANP) respectivamente, através da análise das suas reacções públicas formais a três momentos de reforma educativa: revisão do Estatuto da Carreira Docente, alteração do Modelo de Gestão Escolar e reforma da Estrutura Curricular.

O trabalho empírico foi orientado por uma *metodologia de índole qualitativa* operacionalizada na aplicação da *técnica de análise de conteúdo clássica*. Procedeu-se a uma recolha documental diacrónica, sistemática e rigorosa de várias *formas de comunicação discursiva formal* (planos de acção, pareceres, comunicados, petições, minutas, notas à imprensa e boletins informativos) emitidas pela FENPROF e ANP no arco temporal de análise definido para a investigação: período que medeia entre a apresentação da proposta de Revisão do Estatuto da Carreira Docente, em Maio de 2006, e o projecto de Reforma da Estrutura Curricular obtido pelo Governo de coligação em Março de 2012. Definiu-se como *fonte de informação privilegiada* os *websites* institucionais das respectivas associações. No plano do tratamento e análise dos dados, procedeu-se a uma *leitura compreensiva e criteriosa* do conteúdo da amostra dos documentos seleccionados (n=126) e, em complemento, *quantificou-se* a relativa presença discursiva dos elementos identitários dos modelos normativos da profissionalidade docente desvendados.

Com base nas evidências empíricas, conclui-se que, se por um lado, os discursos da FENPROF e da ANP apresentam cabais pontos de contacto relativamente a um conjunto alargado de traços identitários, por outro, as suas concepções sobre a profissionalidade docente distanciam-se em questões relevantes que, de facto, consideramos serem a imagem de marca da sua identidade sindical e associativa respectivamente. Com efeito, defendemos que não é possível traçar uma relação/tendência linear e unívoca de convergência ou divergência entre os conteúdos e os sentidos dos discursos, nem tão pouco identificar um modelo da profissionalidade único e dominante.

Palavras-chave: reformas educativas, identidade profissional dos professores, modelos normativos da profissionalidade, discursos sindicais e associativos.

Abstract

Since 2006, the Portuguese public educational system was transfigured as a result of educational reform inspired on managerial discourse of neo-liberal agenda for education and designed within the general framework of the modernization project of public administration. Recent educational reforms, grounded in managerial and enterprise rationality, challenged the structuring pillars of teachers' professional identities and professional discourses that take them as an object.

The *general objective of research*, is identify and compare the normative models' elements of teacher professionalism (*project's study object*) transmitted, implicitly or explicitly, in professional, ideological and strategic discourses, produced by unions and professionals associations more representative of teachers' professional group, the Teachers' National Federation (FENPROF) and Teachers' National (ANP), respectively, by analysis of their formal public reactions to three educational reform moments: Teaching Career Statute review, changes in the Model School Management and Curriculum Reform.

The empirical work was guided by a *qualitative methodology* operationalized by the applying of *classical content analysis technique*. We proceed a diachronic, systematic and rigorously documental search of *specified types of formal discursive communication* (action plans, advices, statements, minutes, newsletters, and so on) issued by FENPROF and ANP during the analysis period of research: the period between submission of the proposed Teaching Career Statute Review, in May 2006, and the Curriculum Reform obtained by the coalition government in March 2012. The institutional websites of selected associations were defined as the *privileged source of information*. In the data analysis field, we proceeded to a *comprehensive and rigorous content analysis* of a selected documents' sample (n =126) and *quantify* a discursive relative presence of normative models' identity elements of teaching professionalism.

Based on empirical evidence, we conclude FENPROF and ANP discourses have contact points on a broad set of identity elements. On the other hand, their conceptions about the teacher professionalism diverge on issues we consider as a brand image of their union and associative identity respectively. As such we argue that it is not possible to draw a linear relationship and unambiguous convergence or divergence between content and sense of the discourses, nor identify an only and prevailing professionalism model.

Keywords: educational reforms, teachers' professional identity, professionalism normative models, union and associative discourses.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Glossário de Siglas	ivi
Apontamentos Iniciais.....	1
1. Desenho da Pesquisa: tema, objecto de estudo e objectivos de investigação	1
2. Pertinência e Actualidade da Investigação	2
Parte I: Enquadramento Contextual.....	4
Capítulo I: Metamorfoses Recentes no Sistema Público de Ensino Português: contextos, frentes de intervenção e implicações.....	4
1. Reforma da Administração Pública Portuguesa: novo paradigma de gestão e transformação das relações de emprego no sector público.....	4
2. Três Momentos de Reforma Educativa: novas abordagens gestionárias nas escolas públicas e na regulação da profissão docente	7
3. Factores explicativos da dinâmica, intensidade e continuidade do processo de resistência colectiva às medidas de reforma educativa 14	
Capítulo II: Associações sindicais e profissionais como veículos de discurso identitário: exploração de um modelo de análise.....	20
Parte II: Trabalho Empírico e Caminhos Metodológicos da Pesquisa.....	22
Capítulo III: Nota Metodológica.....	9
1. <i>Corpus Empiricus</i> da Investigação: fontes de informação e critérios de selecção da amostra.....	22
2. Estratégia de Análise de Conteúdo Adoptada.....	23
3. Critérios de Validade e Fiabilidade dos Dados.....	26
Capítulo IV: Análise Comparativa dos Discursos Sindicais e Associativos sobre a Profissionalidade Docente: o caso da FENPROF e da ANP.....	28
1. Autonomia e Poderes Profissionais.....	31
2. <i>Ethos</i> -identidade	37
3. Poderes Simbólicos: Estatuto e Prestígio	42
4. Colegialidade Profissional	45
5. Direitos Laborais.....	48
Capítulo V: Reflexões Finais e Discussões Futuras	56
Bibliografia	60

Índice

Anexos	x
Anexo A	xi
Enquadramento Contextual: quadros síntese auxiliares	xi
Anexo B	xiii
Trabalho Empírico	xiii
1. Cronograma do Trabalho Empírico	xiv
2. Tratamento e Análise dos Dados	xv
2.1. Grelhas de Análise Discursiva	xv
2.2. Tabelas de Frequências	xxi
Anexo C	xxii
Curriculum Vitae	xxii

Índice de Quadros

Quadro 1: Reforma da Administração Pública Portuguesa: Instrumentos de Reforma, Frentes de Intervenção e Linhas Estratégicas de Intervenção	xii
Quadro 2: Revisão do Estatuto da Carreira Docente: principais mudanças (no centro da discórdia)	12
Quadro 3: Elementos caracterizadores dos modelos normativos da profissionalidade docente veiculados no discurso da FENPROF e ANP, por peso frequencial	31
Quadro 4: Elementos do discurso da FENPROF e da ANP relativamente aos temas da regulação do acesso e progressão na carreira, da gestão e avaliação do desempenho	34
Quadro 5: Tabela de Frequências relativa à análise quantitativa dos elementos dos modelos normativos da profissionalidade veiculados no discurso da FENPROF	xxi
Quadro 6: Tabela de Frequências relativa à análise quantitativa dos elementos dos modelos normativos da profissionalidade veiculados no discurso da ANP	xxiv
Quadro 7: Indicadores da dimensão valorização profissional e económica	47
Quadro 8: Especificidades temáticas dos discursos da FENPROF e da ANP	53
Quadro 9: Características dominantes do discurso da FENPROF e da ANP	54

Glossário de Siglas

ANP - Associação Nacional de Professores

ECD - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

NGP - Nova Gestão Pública

OE - Orçamento Geral dos Estado

Apontamentos Iniciais

O contemporâneo sistema público de ensino não superior português evoluiu compassadamente ao sabor dos endógenos e exógenos ventos da mudança económica, política, social e cultural que atravessam as sociedades de modernidade avançada na sua generalidade, embora com relativas diferenças de calendário, de contexto e de intensidade dos impactos. Desde 2006 que tem vindo paulatinamente a transfigurar-se em resultado de medidas de reforma educativa inspiradas nos princípios da Nova Gestão Pública Educacional perfilhados pelo discurso gestor da agenda neoliberal para o domínio da educação, largamente em voga à escala transnacional, e concebidas no quadro geral dos projectos de empresarialização, modernização e reestruturação da administração pública. Os professores¹ e os seus órgãos de representação colectiva assistem na primeira fila e, ao mesmo tempo, assumem o papel de actores principais na revolução que se mantém em cena no palco da educação pública há seis anos consecutivos. Os três executivos que, no período em análise, assumiram a pasta da educação permaneceram sob um intenso fogo cruzado marcado por conflitos manifestos e latentes com a classe docente, uma vez que as reformas educativas “impostas” e a racionalidade gestora que lhes subjaz desafiam e desestabilizam os pilares tradicionais das identidades profissionais dos professores e dos discursos profissionais que as tomam como objecto e matéria de reivindicação.

1. Desenho da Pesquisa: tema, objecto de estudo e objectivos de investigação

Tendo como pano de fundo o enquadramento contextual anteriormente apresentado ao de leve, definiu-se como *objectivo geral de investigação*, identificar e comparar os elementos dos *modelos normativos da profissionalidade docente* veiculados, implícita e explicitamente, nos *discursos profissionais, ideológicos e estratégicos* das associações sindicais e profissionais mais representativas da classe docente, Federação Nacional dos Professores (doravante FENPROF) e Associação Nacional dos Professores (doravante ANP) respectivamente, através da análise de conteúdo das suas reacções públicas formais a três momentos de reforma educativa: revisão do Estatuto da Carreira Docente, alteração do Modelo de Gestão Escolar e reforma da Estrutura Curricular. Propõe-se, com este projecto, dar resposta a dois *objectivos específicos*: por um lado, identificar os desafios que as reformas educativas gestoras colocam às concepções da profissionalidade veiculadas discursivamente pelas associações seleccionadas e, por outro, analisar a influência da especificidade/diferenciação funcional dos tipos de associativismo laboral e profissional dos professores na construção de modelos de identidade profissional.

¹ A dissertação e os conteúdos nela abordados encontram-se estruturados por referência ao grupo dos professores do ensino público não superior, no entanto, é importante referir que o Estatuto da Carreira Docente, um dos momentos de reforma educativa em análise, abarca não apenas os professores do ensino básico e secundário, mas também aos educadores de infância. Ao nível técnico da redacção textual, torna-se mais simples e prático reportar genericamente a expressão “professor(es)”, ao invés de professor/educador, ainda que tal generalização possa, de facto, colocar a nu problemas semânticos e de rótulo. Tal opção não deverá ser vista como um indicador da sobrevalorização de uma categoria profissional relativamente à outra. A tutela, no âmbito dos normativos da sua autoria, a FENPROF e a ANP nos seus discursos formais, seguem esta mesma linha. Fica aqui a nota.

O trabalho empírico foi orientado por uma *metodologia de índole qualitativa* operacionalizada na aplicação da técnica de *análise de conteúdo clássica*. Mais adiante, no âmbito das considerações metodológicas, colocamos em evidência as especificidades do dispositivo metodológico estrategicamente arquitectado para analisar o objecto de estudo e dar resposta aos objectivos definidos.

A presente dissertação de mestrado materializa uma das três linhas de investigação do projecto intitulado *Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos* (PTDC/CS-SOC/100589/2008) do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e coordenado cientificamente pelo Professor Doutor Alan Stoleroff. Este trabalho retoma, igualmente, os conteúdos de um *working paper*, ainda em fase de elaboração, redigido em co-autoria com o Professor Doutor Alan Stoleroff e que tem por título *A profissionalidade docente e as reformas no ensino público: discursos sindicais e associativos*.

2. Pertinência e Actualidade da Investigação

Entramos, neste momento, num dos pontos fundamentais de qualquer projecto científico que almeje acrescentar valor ao debate académico, ou seja, fundamentar a actualidade, pertinência e acuidade da temática em estudo para o quadro da investigação sociológica.

Num contexto de recentes mudanças profundas nos sistemas públicos de ensino e, por inerência, na profissão docente, não apenas dentro das fronteiras do espaço europeu, mas para além delas, as identidades profissionais dos professores, na sua vertente individual e colectiva, tornaram-se um objecto epistémico de estudo particularmente atraente para a comunidade científica das ciências sociais e humanas, nomeadamente para a sociologia das profissões e da educação. Tal renovada actualidade e interesse académico não se encontram destituídos de sentido. O choque cabal entre o discurso gestionário neoliberal impresso nas reformas educativas e as identidades profissionais dos professores, não somente em Portugal, mas também na Inglaterra e na Austrália, a título de exemplo, colocou a nu um extenso e diversificado espólio de dimensões de análise sociologicamente relevantes e passíveis de serem problematizadas teórica e conceptualmente.

Desde 2006 que, em Portugal, os contornos das polémicas reformas educativas e dos processos de resistência colectiva que geraram, têm marcado presença assídua no debate político e no leque das temáticas mais discutidas na praça pública e alvo de cobertura jornalística pelos meios de comunicação social de massas. Estamos diante de um tema incontornável da actualidade político-educativa portuguesa, cujos constantes desenvolvimentos em curso renovam e revitalizam a pertinência de ser analisado sob um ponto de vista sociológico.

A presente investigação, essencialmente por meio dos resultados empíricos obtidos e das pistas de reflexão que os mesmos suscitaram *a posteriori*, permitirá reflectir, em detalhe ou de forma parcimoniosa, sobre um conjunto alargado de questões que, neste subponto em específico, assumem estrategicamente o papel de indicadores da relevância sociológica da investigação. Uma relativa parcela das dimensões que em seguida listamos, extravasam os objectivos de investigação definidos para a pesquisa, como tal, devem ser lidas como

linhas de reflexão para desenvolver em trabalhos ulteriores que dêem continuidade à análise empírica exploratória aqui iniciada².

- ✓ Desvendar e analisar os factores explicativos das tendências de afirmação/resistência/ajustamento que se evidenciam entre o discurso gestor (tecnocrático) da tutela e os modelos normativos da profissionalidade veiculados nos discursos ideológicos e estratégicos da FENPROF e da ANP.
- ✓ Aferir se as novas abordagens gestórias hegemónicas introduzidas na gestão da educação pública não superior podem coexistir com os tradicionais modelos normativos da profissionalidade democráticos e colegiais ou se, ao invés, novos modelos emergiram em resultado de processos de reconstrução reflexiva de identidades e discursos profissionais.
- ✓ Averiguar em que medida a mobilização colectiva dos professores do ensino público deriva de uma defesa reactiva de interesses corporativos ou, pelo contrário, do choque da orientação das reformas educativas com o modelo profissional instituído.
- ✓ Analisar as dinâmicas e os factores explicativos da predisposição para a resistência e aceitação individual e colectiva das reformas educativas.
- ✓ Verificar se a vivência das reformas educativas e a resistência às mesmas foram protagonizadas de igual modo pelos tipos de associativismo laboral e profissional em análise.
- ✓ Reflectir sobre o poder dos discursos profissionais na (re)construção da profissão, a influência que exercem na (re)estruturação das identidades profissionais pessoais dos professores e na gestão do ciclo de vida das políticas educativas.
- ✓ Desenhar e reflectir sobre potenciais operações analíticas e conceptuais que permitam analisar as lógicas de correspondência entre os modelos normativos da profissionalidade veiculados nos discursos sindicais e associativos e as identidades profissionais pessoais dos professores.
- ✓ Questionar a rigidez e actualidade dos ortodoxos modelos teóricos da sociologia das profissões, particularmente os que versam sobre a operacionalização do conceito de profissão.

O estudo dos processos de (re)construção reflexiva de identidades e discursos profissionais em tempos de mudança nos contextos do sistema educativo é, de facto, um terreno de investigação fértil, profícuo e (ainda) relativamente pouco explorado, embora na última quinzena de anos tenha somado um considerável quantitativo de pesquisas focalizadas, quer na análise de casos e experiências de reformas educativas concretas, quer no desenvolvimento de raciocínios alicerçados em perspectivas comparadas de alcance transnacional.

Neste contexto específico de investigação, as associações sindicais e profissionais representativas da classe docente surgem, conceptualizados sociologicamente, como veículos de discurso identitário. Esta é, indubitavelmente, a imagem de marca distintiva da proposta de investigação que aqui propomos desenvolver e, sobretudo, um indicador da sua relevância para o debate teórico sobre as identidades profissionais dos professores, a somar aos anteriormente elencados.

² Pesquisas que contemplem, a par, uma leitura compreensiva de histórias de vida profissionais de professores narradas na primeira pessoa, bem como a exploração de dados quantitativos obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra representativa dos professores portugueses do ensino público pré-universitário, que detenha como objectivo central sondá-los relativamente às suas identidades profissionais e condições sócio-laborais. Estes trabalhos estão actualmente em andamento e materializam as restantes duas linhas de investigação previstas no projecto que suporta a presente dissertação de mestrado.

Parte I: Enquadramento Contextual

Esta primeira rubrica introdutória não segue as linhas de um tradicional quadro teórico-conceptual orientador, mas aproxima-se de um enquadramento contextual devidamente fundamentado que, de uma forma panorâmica, procura edificar as fundações do trabalho empírico desenvolvido, ou seja, enquadrar e analisar as várias frentes de intervenção e implicações das mudanças que têm ocorrido no sistema de ensino público não superior português desde 2006 a esta parte, à luz dos contextos económicos, políticos, organizacionais e educativos que naturalmente lhes dão sentido. O caso português será analisado numa perspectiva comparada à realidade europeia e transnacional, sempre que tal se afigure pertinente. Embora a proposta de investigação se reporte a seis anos de produção de discursos sindicais e associativos formais em resistência a três momentos de reforma específicos, o presente enquadramento contextual, pela sua natureza, implicou que se retrocedesse no tempo, especificamente até aos anos oitenta do século vinte, década, por excelência, do advento da agenda neoliberal à escala global e das preliminares iniciativas, ainda que com parcos alcances práticos, de reforma e modernização da administração pública em Portugal e nos países capitalistas democráticos.

Avançamos desde já que, não apenas neste ponto em específico, mas transversalmente na generalidade da dissertação, encontrar-se-á um debate multidisciplinar a várias vozes, operacionalizado no entrecruzar de contributos provenientes, por um lado, de diversas sociologias especializadas, particularmente das profissões, educação, trabalho e organizações e, por outro, num domínio mais técnico, da administração pública e da gestão dos recursos humanos. A correcta abordagem e exploração do objecto de investigação definido exigem que o investigador olhe para além das fronteiras e do alcance de uma análise exclusivamente sociológica.

Capítulo I: Metamorfoses Recentes no Sistema Público de Ensino Português: contextos, frentes de intervenção e implicações

1. Reforma da Administração Pública Portuguesa: novo paradigma de gestão e transformação das relações de emprego no sector público

Uma “revolução” ocorrera na administração pública portuguesa no decorrer da primeira década dos anos 2000. As condições económicas do país degradavam-se paulatinamente desde 1999. Se, na recta final da década de 90, eram relativamente estáveis, no ano de 2001, o crescimento económico desacelerou e o défice público atingiu um valor superior a 3 pontos percentuais do PIB. Por forma a reverter esta adversa conjuntura económico-financeira, a Comissão Europeia recomendou a Portugal, a arquitectura e célere implementação de medidas estruturais de reforma que permitissem cirurgicamente reduzir o montante da despesa pública. Nesta linha, o governo de coligação (2002-2005) liderado por Durão Barroso lançou, tímida e hesitantemente, as bases do que mais tarde, sob a alçada do governo maioritário de cor socialista (2005-2009), viria a ser a maior reestruturação da administração pública portuguesa desde o derrube do regime ditatorial salazarista. Racionalizar e modernizar o clássico modelo burocrático de gestão pública, diagnosticar e superar as suas disfuncionalidades e inconsistências organizacionais e, ainda, proceder a uma reforma das relações públicas de emprego com o objectivo de as alinhar com o modelo instituído no sector privado constituem, em linhas gerais, os “campos de batalha” dos projectos de reforma desenhados na última década. As iniciativas de modernização e reestruturação da máquina administrativa

do Estado encontram-se explícita e tacitamente presentes nos programas dos governos que assumiram funções desde a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, independentemente da sua cor política e força eleitoral. A necessidade efectiva de reestruturação do sector passou, a par e passo, a assumir uma maior centralidade, nomeadamente em contextos de incerteza e austeridade económica e, inclusive, à medida que as economias de mercado e as ideologias neoliberais se tornavam hegemónicas ao nível transnacional.

As mudanças que têm ocorrido na gestão pública derivam, em certa medida, da crise, privatização, retracção e recalibragem do Estado-Providência (Ferrera, Hemerijck e Rhodes, 2000), do esgotamento do keynesianismo e do paradigma fordista clássico num contexto que subitamente se lhes tornou desfavorável, bem como do advento da agenda neoliberal à escala global (“menos Estado, melhor Estado”) (Lash e Urry, 1987; Ferner, 1994). À luz da perspectiva neoliberal e da retórica gestonária que lhe subjaz, a racionalidade económica e empresarial inerente à ideologia de mercado, deverá comandar e regular a gestão das organizações públicas com vista a que sejam alcançados níveis proficientes de eficiência organizacional e crescimento económico. Neste quadro, são introduzidos os princípios de mercado na gestão pública e, assiste-se, a uma redefinição estrutural das funções sociais e económicas do Estado Keynesiano (enquanto empregador e redistribuidor/prestador de serviços públicos universais e tendencialmente gratuitos) pendendo para a sua progressiva liberalização e privatização. Deste modo, o declínio e o desmantelamento do *Estado Social Burocrático e Protector* dos Trinta Gloriosos Anos equivalem, no plano substantivo, a um avanço do *Estado Modernizador, Regulador e Competitivo*, compatível com o modelo da empresa pós-moderna, flexível e integrada nas teias de um mercado globalizado.

Um novo e renovado paradigma de gestão começou, de facto, a inspirar as políticas de reforma das organizações públicas e do modelo de relações de emprego instituído no sector. Este paradigma surge, na literatura académica, sob a designação de *Nova Gestão Pública (New Public Management)*³ e, de um ponto de vista prático e operacional, procura, em linhas gerais, importar para a administração pública os discursos, práticas e estratégias de gestão do sector privado empresarial e administrativo. *Gestão e racionalização eficiente de recursos materiais, financeiros e humanos* representam, em síntese, a imagem de marca da filosofia de pensamento e acção da nova gestão pública neoliberal e das novíssimas formas pós-burocráticas de administração, cujas principais características se encontram sumarizadas nos seguintes elementos: (i) desburocratização e descentralização dos processos de gestão e de tomada de decisão; (ii) simplificação dos processos administrativos; (iii) novos esquemas de gestão estratégica de recursos humanos mais flexíveis e individualizados; (iv) redução dos custos operacionais e com a força de trabalho; (v) análise de custo-benefício; (vi) gestão orientada por objectivos e pela lógica de projecto; (vii) gestão do talento orientada pela premissa “desenvolver e gerir competências para competir”; (viii) centralidade concedida ao ajustamento indivíduo-função-organização; (ix) mudança organizacional reflexivamente planeada; (x) introdução da avaliação individual do desempenho e de mecanismos objectivos de mensurabilidade da produtividade, eficiência e eficácia da *performance* dos serviços e dos colaboradores; (xi) avaliação sistemática da satisfação dos clientes-utentes com os serviços prestados; (xii) remunerações, progressões, renovações de contrato, despedimentos e prémios de

³ Para uma análise teórica mais detalhada sobre a mudança de paradigma na gestão pública, veja-se, entre outras obras de referência, Ferlie *et al.* (1996); Clarke e Newman, 1997; Bach *et al.* (1999); Clarke *et al.*, 2000; Pollitt e Bouckaert (2000); Gomes (2001); Mozzicafreddo (2001); Christensen e Laegreid (2001 e 2007); Bordogna (2003 e 2007a e 2007b).

mérito em função dos resultados da avaliação individual do desempenho (centralidade da meritocracia nos processos e técnicas de gestão dos recursos humanos); (xiii) as lógicas de mercado, ou seja, da oferta e da procura, determinam as condições de emprego e a remuneração dos colaboradores; (xiv) maior flexibilidade e mobilidade funcional; (xv) descentralização das instâncias de negociação no que diz respeito à determinação das remunerações, entre outras (Ferlie *et al.*, 1996; Christensen e Laegreid, 2001 e 2007; Mozzicafreddo, 2001; Bach e Kessler, 2007; Bordogna, 2003 e 2007a).

A nova gestão pública encontra-se relativamente institucionalizada ao nível transnacional, no entanto, assume diversas configurações consoante as idiosincrasias institucionais e organizacionais da administração pública dos vários países, das tradições dos respectivos sistemas de relações industriais e, claro está, da heterogeneidade dos contextos e das realidades nacionais (Crouch, 1993; Ruysseveldt e Visser, 1996; Bach *et al.*, 1999; Bordogna, 2007a e 2007b). Tendo por referência comparativa as experiências de reforma das administrações públicas no panorama europeu e transnacional, assinala-se que Portugal não se apresenta como um caso isolado. Os desafios exógenos são semelhantes e as singularidades locais potencialmente comparáveis. Todavia, evidenciam-se relativas diferenças de contexto e de calendário e, sobretudo, dissonâncias ao nível da intensidade e radicalidade dos projectos de modernização levados a cabo por outros países (Levrat, 2001; Mozzicafreddo, 2001; Pitchas, 2001)⁴.

A estratégia de importar para o sector público a lógica de gestão empresarial privada tem encetado, no plano académico, largo debate, especificamente no que toca à denúncia e análise dos efeitos (perversos) que a sua aplicação poderá criar, uma vez que os contextos em presença são marcadamente distintos e antagónicos (Lane, 1997; Bach *et al.*, 1999). Estamos, indubitavelmente, perante uma questão relevante. Embora as reformas da gestão pública, entendidas como *outputs* dos projectos de modernização administrativa, contribuam para uma potencial convergência e esbatimento das fronteiras entre ambos os sectores, a natureza dos serviços públicos não permitem uma aplicação taxativa do modelo de gestão, da cultura organizacional, dos princípios e interesses do mundo empresarial (Clarke e Newman, 1997 e Clarke *et al.*, 2000). Os valores que regem a missão social e acção pública do Estado - equidade, igualdade, universalidade, imparcialidade e justiça - colidem cabalmente com a filosofia da racionalidade gestonária privada (Bach *et al.*, 1999; Gomes, 2001). Ademais, os serviços públicos, ao invés das empresas privadas, não almejam o lucro e a rentabilidade.

Retomemos o caso português. A concretização mais ampla da reforma do modelo de gestão e organização da administração pública foi conduzida, a partir de 2005, pelo governo maioritário socialista liderado por José Sócrates. À data da tomada de posse do novo governo, Portugal, como foi anteriormente referido, encontrava-se mergulhado numa vulnerável situação económico-financeira espelhada no aumento alarmante do défice público e do minguado crescimento económico. Estavam, de facto, reunidas as condições políticas e económicas necessárias para que fossem encetadas reformas radicais em várias frentes de intervenção. Pretendia-se reduzir de forma incremental a dimensão do aparelho do Estado, quer do ponto de vista dos *recursos humanos* através de uma redução do emprego no sector e dos custos gerais com a força de trabalho e da introdução de limitações administrativas na progressão na carreira e na escala remuneratória, quer do lado das *estruturas*, por meio de uma

⁴ Em Mozzicafreddo e Gomes (*orgs.*) (2001) poder-se-á encontrar uma relevante e aprofundada análise comparativa das iniciativas e experiências de modernização da administração pública de países como Portugal, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos.

racionalização organizacional focalizada na supressão/fusão de serviços redundantes e pouco funcionais. A somar a todo este leque de estratégias, a redução do défice implicava, em complemento, cortar no investimento público, congelar salários e progressões, aumentar a idade da reforma e operar mudanças estruturais nos estatutos especiais que regulam as relações de emprego na função pública. Muitas outras medidas poder-se-iam enunciar. Ao longo do seu primeiro mandato, inúmeros instrumentos de reforma foram arquitectados à luz do paradigma da nova gestão pública. O *quadro 1*, que consta em anexo [ver Anexo A, pp. xvii], condensa as mudanças introduzidas na gestão e organização pública por mão dos quatro principais instrumentos de reforma arquitectados à época.

Os *outputs* da reforma geral da administração pública foram aplicados, com relativas adaptações, aos vários sectores que lhe dão corpo. A título de apontamento, recorde-se que, enquanto a reforma do Serviço Nacional de Saúde previa, entre outros aspectos, uma reestruturação organizacional materializada na privatização e terciarização da gestão hospitalar em paralelo com uma racionalização da rede de prestação de serviços de saúde (Stoleroff e Correia, 2008; Correia, 2011a e 2011b), na esfera da educação pública não superior, as mudanças introduzidas incidiram, genericamente, na revisão do Estatuto da Carreira Docente, na alteração do Modelo de Gestão Escolar e, por último, na Reforma da Estrutura Curricular. Deter-nos-emos, em seguida, sobre a análise dos impactos da agenda neoliberal especificamente na gestão do sistema público de ensino não superior e, num momento posterior, procuramos mapear as frentes de intervenção das reformas educativas implementadas nos últimos seis anos.

2. Três Momentos de Reforma Educativa: novas abordagens gestionárias nas escolas públicas e na regulação da profissão docente

Uma “revolução” ocorrera, igualmente, no sistema público de ensino não superior português. As reformas educativas arquitectadas nos últimos seis anos surgem, em sede dos discursos políticos, como justificação dos constrangimentos económico-financeiros exógenos e endógenos, do estrutural atraso educativo português face ao contexto europeu, das “inconsistências institucionais” e ineficácias organizacionais do sistema de ensino e da crise dos paradigmas educativos seguidos desde a década de sessenta do século vinte. Mas não somente. O sector público da educação é, por excelência, susceptível a ser rotineiramente “reformado” tendo em conta que integra as designadas funções sociais do Estado e, como tal, o seu financiamento encontra-se dependente das dotações do Orçamento Geral do Estado (doravante OE). Num contexto nacional pautado por crises sucessivas do défice e por austeras restrições orçamentais, o peso e a insustentabilidade das despesas públicas no campo da educação, economicamente inoportáveis para o equilíbrio e viabilidade da política económica global do Estado, tendem, também, a sustentar os argumentos políticos que justificam o imperativo da execução de reformas educativas estruturais de pendor economicista e neoliberal que visem estrategicamente racionalizar e otimizar os recursos (financeiros, humanos e materiais) alocados ao sistema de ensino público.

Em tempos de globalização económica, política e cultural, os emergentes discursos neoliberais defendem a *empresarialização da educação pública* que, do ponto de vista estratégico, prevê a importação para a administração da *escola-empresa* (UNESCO, 1988) a lógica de mercado e os princípios do modelo de gestão característico do ideal-tipo de empresa pós-moderna (produtiva, competitiva, flexível, eficaz, eficiente,

desburocratizada e integrada na economia global) (Clarke e Newman, 1997 e Clarke *et al.*, 2000)⁵. Com a entrada tardia, mas vertiginosa de Portugal na pós-modernidade (económica, política, escolar e cultural) (Almeida e Vieira, 2006), o sistema público de ensino não permaneceu imune ao gerencialismo neoliberal, tendo, de resto, sido colocado no “banco dos réus”, acusado de acumular disfuncionalidades e de ser governado por políticas de gestão educacional obsoletas e inapropriadas às novas exigências do mercado contemporâneo e da sociedade do conhecimento (Lima, 2002).

A retórica neoliberal operou uma ruptura com a agenda político-educativa que até então vigorava. O ideal social-democrata da democratização e da igualdade de oportunidades, célebre impulsionador da galopante expansão educativa do pós-guerra, foi, a par e passo, substituído pela ideologia de *modernização, racionalização e optimização* do sistema educativo (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993; Lima, 2002; Teodoro, 2006). Controlar e quantificar a qualidade, eficácia, eficiência e produtividade da *performance* do sistema de ensino e dos actores que nele se movem, instituíram-se paulatinamente como as prioridades dos economicistas programas modernizadores da nova geração de políticas públicas de educação (Lima, 1994; Ball, 2003; Teodoro, 2006; Robertson, 2007; Normand, 2008). A gestão do edifício educativo, nas suas várias dimensões e valências, passou a ser desenvolvida como uma actividade eminentemente estratégica e dominada pela racionalidade gestionária e empresarial de ascendência neotayloriana típica da *engenharia educacional tecnocrática* em voga (Lima e Afonso, 2002). As reformas educativas assumem, neste quadro, o papel de *tecnologias da mudança organizacional* a operar no campo educativo.

A agenda neoliberal coloca, ainda, a tónica na eficiência educativa e na utilidade estratégica da educação para o desenvolvimento, produtividade e competitividade económica (Ball, 1994; Robertson, 2007; Teodoro e Aníbal, 2008; Teodoro, 2010). A abertura dos sistemas de ensino público aos princípios de mercado, alicerçada na premissa de que os serviços de educação constituem uma mercadoria de alto valor com potencial de transacção à escala global, representa uma das máximas do *slogan* publicitado por estes discursos dominantes (Day, 2002; Fusarelli e Johnson, 2004). O mercado surge, deste modo, conceptualizado como instância reguladora da educação. Ademais, na literatura académica, os recursos educativos e a qualificação do capital humano são unanimemente considerados os principais factores competitivos das economias e das empresas e, num plano sociológico, as forças motrizes que permitem sustentar a inclusão das sociedades nacionais nos processos de modernização avançada que atravessam as sociedades do conhecimento e da informação contemporâneas (Machado e Costa, 1998; Costa, Mauritti e Martins, 2000; Costa, Machado e Ávila, 2007a e 2007b; Rodrigues, Oliveira e Carvalho, 2007).

Assiste-se, sensivelmente desde os anos oitenta, a uma *transnacionalização das políticas de educação* espelhada na paulatina convergência e sincronia entre políticas nacionais e internacionais. Neste quadro, discute-se no plano da reflexão teórica, os impactos do *sistema educativo mundial* (Azevedo, 2000 e 2007) na orientação das políticas públicas de educação implementadas no interior das fronteiras dos Estados-Nação. Se, por um lado, a agenda política nacional neste campo é internacionalmente estruturada e integra no seu seio o hibridismo da agenda educativa europeia (Teodoro e Aníbal, 2008), por outro, não deixa de ser modelada, ao nível local, pelas

⁵ No que diz respeito à importação do paradigma da nova gestão pública para o sector da educação, veja-se, entre outros, Lima (2002); Lima e Afonso (1993 e 2002); Fusarelli e Johnson (2004) e Cibulka (1997).

especificidades/prioridades/fragilidades dos respectivos Estados, dos sistemas públicos de ensino e das realidades escolares a que estes dão resposta, pelos recursos económicos, institucionais, materiais e humanos disponíveis, bem como pelas interpretações e usos diversos que das directrizes internacionais são feitas por parte dos governos (Stoer, Cortesão e Correia, 2001; Antunes, 2004a e 2004b; Magalhães e Stoer, 2006; Barroso (*org.*), 2006). Estamos, sim, diante de agendas e discursos educativos locais em diálogo global, numa relação dialéctica de influência recíproca. Os governos dos vários países europeus encontram-se actualmente pressionados para pensar e enquadrar globalmente os problemas educativos nacionais e agir localmente (daí o termo glocalização) segundo os ditames das directrizes comunitárias neoliberais em matéria de educação e formação. De notar que, num contexto de europeização e regulação transnacional das políticas educativas, cada país não perdeu a margem de autonomia que detinha no delinear do seu percurso e das linhas de intervenção estratégica dos projectos que assina. O ritmo das aproximações à filosofia política, económica, social e educativa preconizada pela cartilha neoliberal difundida à escala transnacional é (ainda) localmente comandado⁶.

O conteúdo do *package* de reformas educativas “anti-crise” decretadas nos últimos seis anos reproduz, inequivocamente, como foi referido a sublinhado, o essencial das orientações do discurso gestor da agenda educacional neoliberal. Em todo o caso, o caminho de harmonização e convergência já havia sido subtil e timidamente percorrido a um ritmo mais compassado e menos radical desde os finais da década de oitenta. Portugal, embora numa posição semiperiférica, mas atento ao estado da arte internacional ao nível da produção de políticas de educação, protagonizou uma assíncrona trajectória de contra-ciclo tendo por referência comparativa a realidade dos países capitalistas democráticos onde semelhantes processos de modernização educativa tiveram lugar entre um e dois decénios mais cedo, como é o caso, entre outros, da Austrália, Reino Unido e Estados Unidos (Day, 2002 e 2007; Sachs, 1997, 2000 e 2001; Teodoro, 2003 e 2008; Lawn e Nóvoa, 2005; Azevedo, 2007).

Foquemo-nos, agora, na apresentação das principais frentes de intervenção dos três momentos de reforma educativa seleccionados. No ano de 2005, o défice público atinge valores alarmantes e o espartilho orçamental encontrava-se cada vez mais apertado. O governo socialista de maioria absoluta, perante tais condições financeiras e económicas adversas, deu início a uma reforma estrutural do modelo de gestão escolar e das relações de emprego instituídas no sector da educação pública não superior. Em linhas gerais, pretendia-se reduzir e racionalizar o montante da despesa pública alocada ao sector⁷, elevar a qualidade do ensino público e otimizar o

⁶ Para uma análise mais aprofundada das questões relativas à europeização e transnacionalização das políticas educativas, veja-se, entre outras, as seguintes obras paradigmáticas, Ball (1990), Azevedo (2000 e 2007); Stoer, Cortesão e Correia (*orgs.*) (2001); Teodoro (2003); Antunes (2004a e 2004b); Lawn e Nóvoa (2005), Magalhães e Stoer (*orgs.*) (2005); Robertson (2007) e Teodoro (2010).

⁷ As metas de redução de custos no sector público da educação não superior passaram, em termos gerais, por: encerramento/reagrupamento de escolas motivado, quer pela diminuição drástica da população em idade escolar, quer pelos imperativos de reorganização e racionalização estrutural e de recursos; privatização e externalização de serviços de educação; redução do investimento público no sector e do financiamento das escolas; aumento do número de alunos por turma; desregulação e extensão do horário de trabalho dos professores; introdução de limitações na progressão na carreira e na escala remuneratória em linha com a abolição da progressão automática com base nos anos de serviço; aumento da duração da carreira e da idade da reforma dos 60 para os 65 anos; obstáculos no acesso à carreira docente; gestão de recursos humanos orientada pela estratégia “dois por um”, ou seja, por cada dois funcionários que abandonem o sistema público de educação efetua-se apenas um recrutamento e uma admissão; congelamento de salários e progressões; controlo anual de ofertas de emprego e de vagas para o acesso às categorias de topo e, por fim, cortes salariais.

desempenho profissional dos professores, reduzir o emprego e os custos com a força de trabalho, bem como melhorar os resultados dos indicadores de eficiência educativa e da *performance* do sistema de ensino e, deste modo, recuperar o atraso estrutural de Portugal no que a estes indicadores diz respeito.

Maria de Lurdes Rodrigues, ao assumir a pasta do Ministério da Educação, solicitou a elaboração de um diagnóstico externo sobre as condições profissionais dos professores em Portugal. Para além das directrizes neoliberais emanadas de diversas organizações internacionais, nomeadamente da OCDE, Banco Mundial e Comissão Europeia⁸, as recomendações do *Estudo sobre a Reorganização da Carreira Docente do Ministério da Educação*, da autoria do reconhecido sociólogo e docente do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), João Freire, constituíram as matrizes inspiradoras da orientação e filosofia dos projectos de reforma educativa que, num momento posterior, foram desenhados e apresentados publicamente aos sindicatos dos professores para negociação. Neste diagnóstico encontra-se claramente espelhada a premissa de que a transformação das condições de emprego da classe docente se afigura como uma *condição sine qua non* para que seja possível atingir a imposta e desejada eficiência educativa nas várias dimensões que ela possa assumir.

Em Portugal, à semelhança dos países que integram a OCDE, os professores do sector público não superior integram os corpos especiais da função pública e detêm uma carreira própria que, em termos formais e normativos, é regulada por um estatuto profissional específico, o *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário*, sumariamente designado por Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD).

O ECD, criado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, na perspectiva da equipa ministerial chefiada por Maria de Lurdes Rodrigues, cumpriu a nobre função de qualificar a profissão docente, concedendo-lhe diversos poderes profissionais e simbólicos. Porém, face às idiossincrasias do actual contexto económico, organizacional e educativo, defendem que o supramencionado diploma normativo tornou-se um efectivo obstáculo ao incremento da qualidade, eficácia e eficiência do sistema de ensino e num factor de degradação da função, do profissionalismo e da imagem social da classe (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, pp. 501). Nestes termos, perante os múltiplos problemas diagnosticados na educação pública, a equipa ministerial em questão, entendeu ser necessário proceder à alteração das condições de emprego e de trabalho dos docentes, bem como desenhar um rigoroso modelo de avaliação do desempenho, à imagem do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública, sobejamente conhecido por SIADAP, que detivesse efeitos no desenvolvimento da carreira, que promovesse, reconhecesse e premiasse o mérito. O regime de avaliação foi visto, à data, como um importante instrumento regulador da qualidade do desempenho profissional dos professores e da escola pública *latu sensu*. Com base nos motivos e argumentos expostos, o Governo socialista avançou com uma polémica proposta de revisão do ECD. O projecto concebido foi apresentado, em Maio de 2006, aos sindicatos dos professores para negociação, tendo sido regulamentado sem consenso negocial através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. O ministério da educação, dois anos após a entrada em vigor do novo ECD, inaugurou sucessivos processos negociais com vista à revisão de alguns aspectos previstos na primeira revisão legislada, procurando, assim, ir de encontro às reivindicações (in)formalmente manifestadas

⁸ Veja-se, entre outros, Comissão Europeia, *The Portuguese Economy after the boom*, 2004; OCDE, *Education at a Glance*, 2007; PISA, 2006; EUROSAT, *Education Trends: Key Indicators on Education in Ireland and Europe*, 2005.

pelas organizações sindicais e profissionais. Incontáveis reuniões negociais foram realizadas, das quais resultaram uma nova alteração ao ECD que se encontra regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

Nas legislativas de 2009, o governo socialista perdeu a maioria absoluta que tinha alcançado quatro anos antes e, deste modo, viu-se compelido a reforçar o diálogo com os parceiros sociais e políticos por forma a legitimar os seus projectos de reforma. A pasta da educação foi entregue a Isabel Alçada que, logo no início de 2010, assinou com as estruturas sindicais um acordo de princípios conducente à revisão do ECD. O regime de avaliação foi, em alguns aspectos, simplificado e o novo estatuto, agora mais favorável aos docentes, alterou e revogou algumas das medidas mais contestadas previstas no anterior diploma, nomeadamente a estratificação da carreira docente em duas categorias profissionais hierarquizadas (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho). Dois anos volvidos, o ministro da educação e ciência do governo de coligação PSD/CDS-PP, Nuno Crato, negociou com os sindicatos, em Agosto de 2011, a proposta de simplificação e desburocratização dos processos administrativos subjacentes ao modelo de avaliação do desempenho dos professores. O documento final encontra-se legislado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro.

As múltiplas e controversas revisões do ECD não permaneceram isentas de críticas por parte das organizações sindicais e profissionais representativas da classe docente, as quais emitiram, em tom de oposição e resistência, diversos pareceres expressando a intenção de que o diploma, nas suas várias versões, fosse revogado ou reestruturado e, inclusive, recorreram a entidades jurídicas por forma a aferir sobre a (in)constitucionalidade de algumas medidas nelas previstas. O *quadro 2*, que consta na página seguinte, sumariza o conteúdo dos diplomas supracitados e, em simultâneo, procura mapear e comparar as principais alterações, avanços e retrocessos que resultaram das sucessivas revisões do ECD desde 2006 a esta parte.

O pacote de medidas de reforma do governo de José Sócrates para a esfera da educação incidiu, igualmente, sobre a revisão do *Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, regulamentado, a 22 de Abril de 2008, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e, mais tarde, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro. Segundo a ex-ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, a reorganização estrutural da governação das escolas, considerada um imperativo político, permitirá que a escola pública possa responder de uma forma eficaz e eficiente à missão social que, política e socialmente, lhe foi incumbida e às exigências preconizadas pela sociedade do conhecimento num contexto de globalização multidimensional (Decreto-Lei n.º 75/2008, pp. 2341). Em 2008, deu-se um passo nesse sentido. Este *segundo momento de reforma educativa* implicou uma profunda reestruturação de poderes ao nível da gestão e administração dos estabelecimentos de ensino público não superior. Previa-se fundamentalmente descentralizar e municipalizar a gestão escolar, aumentar a autonomia das escolas nos domínios pedagógico, financeiro e administrativo, criar um órgão uninominal de administração e gestão, o director, e o reforço do seu poder de decisão, responsabilidades e capacidade de intervenção, sobretudo ao nível da gestão dos recursos humanos, criar mecanismos de concorrência e competitividade entre escolas (*e.g.* construção de rankings), consolidar uma cultura de avaliação sistemática do seu desempenho em tom de “prestação de contas” a todos aqueles que nelas procuram um serviço público de educação com elevados padrões de qualidade e, por último, reforçar a participação das famílias e das comunidades educativas na direcção estratégica das escolas.

Quadro 2: Revisão do Estatuto da Carreira Docente: principais mudanças (algumas delas no centro da discórdia)

		XVII Governo Constitucional (2005-2009)		XVIII Governo Constitucional (2009-2011)	XIX Governo Constitucional (2011-)	
		Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		Ministra Isabel Alçada	Ministro Nuno Crato	
		2007 Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro	2009 Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro	2010 Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho	2011 Decreto-Lei n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro	
Revisão do Estatuto da Carreira Docente	Carreira	Estrutura	- Estratificação da carreira docente em duas categorias hierarquizadas: <i>Professor</i> e <i>Professor Titular</i> (artigo 34.º); - Hierarquização de funções e responsabilidades (artigos 34.º e 35.º).	<i>Ipsis verbis</i>	Carreira docente estruturada numa única categoria e com desenvolvimento indiciário em 10 escalões (artigo 34.º); - O módulo de tempo de serviço em cada escalão tem a duração de quatro anos, com exceção do 5.º escalão cuja duração se encontra fixada nos dois anos (artigos 34.º e 59.º); - Atribuição de funções de coordenação, avaliação e supervisão pedagógica aos docentes que se encontrem posicionados pelo menos no 4.º escalão da estrutura da carreira (artigo 35.º).	- Os ciclos de avaliação são realizados apenas nas transições de escalão (artigo 5.º); - Avaliação interna e externa (artigo 7.º); - Remunerações, acesso à carreira, progressões, renovações de contratos em função dos resultados da avaliação individual de desempenho (artigo 23.º); - Fixação de vagas disponíveis (limitações administrativas) para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória; - Reforço dos efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito Muito Bom e Excelente, as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem, igualmente, o direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira e na escala remuneratória (6 meses e um ano respectivamente) (artigo 23.º).
		Ingresso	- Ingresso na carreira docente mediante: - Detenção de habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam (artigo 22.º/1 b)). - Realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências e obter aprovação na mesma: classificação igual ou superior a 14 valores (artigo 22.º/1 f); - Realização de um Período Probatório destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível (artigo 31.º).	<i>Ipsis verbis</i>	<i>Ipsis verbis</i>	
		Progressão	- Fim da progressão automática baseada no decurso do tempo e dos anos de serviço; - Progressão na carreira em função: - Dos resultados da avaliação individual de desempenho bienal: é necessário obter no mínimo a menção qualitativa de <i>Bom</i> (artigo 37.º); - Da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam em média a 25 horas anuais (artigo 37.º). - Da realização de uma prova pública para o acesso à categoria de <i>professor titular</i> (artigo 38.º). - Apenas 1/3 dos docentes de cada escola pode progredir para a categoria de <i>professor titular</i> .	<i>Ipsis verbis</i> - Redução dos módulos de tempo de permanência obrigatória nos primeiros escalões da carreira, proporcionando, assim, uma progressão mais célere aos professores em início de carreira (artigo.º 37); - Mais oportunidade de progressão, nomeadamente através da criação de um novo escalão na categoria de professor, para os docentes que, embora tendo preenchido todos os requisitos legais de acesso à categoria de professor titular, não foram providos por falta de vaga. Esta medida permite reduzir eventuais constrangimentos administrativos ao nível da progressão na carreira (artigo.º 37).	- Progressão na carreira em função: - Dos resultados da avaliação individual de desempenho bienal: duas menções qualitativas não inferiores ou iguais a Bom (artigo 37.º); - A progressão aos 5.º e 7.º escalões depende das vagas disponíveis para cada categoria quando o docente obtém, na avaliação de desempenho, duas menções qualitativas inferiores ou iguais a Bom no período precedente à progressão. Aos docentes a quem sejam atribuídas as menções de Muito Bom e Excelente não é aplicável o sistema de vagas, progredindo, deste modo, independentemente de qualquer limitação (artigo 37.º) - Da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua que, no período em avaliação, correspondam em média a 25 horas anuais (artigo 37.º).	
	Remunerações	- A progressão na escala remuneratória depende dos resultados da avaliação individual do desempenho; - 6 Escalões salariais em ambas as categorias profissionais (artigo 59.º).	<i>Ipsis verbis</i>	- A progressão na escala remuneratória depende dos resultados da avaliação individual de desempenho e do tempo de serviço no escalão anterior (artigo 34.º); - 10 Escalões salariais (artigo 59.º).		
	Avaliação Individual do Desempenho	- Remunerações, acesso, progressões, renovações de contratos, nomeações definitivas, prémios de excelência e despedimentos em função dos resultados da avaliação individual do desempenho (artigo 41.º); - Introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória; - Atribuição de Prémios aos docentes com desempenho "Excelente" (artigo 41.º).	<i>Ipsis verbis</i> - Reforço dos efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito Muito Bom e Excelente, as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem, igualmente, o direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira e na escala remuneratória (artigo 48.º).	<i>Ipsis verbis</i> - Simplificação dos processos administrativos e burocráticos do anterior modelo de gestão e avaliação do desempenho		

Volvidos quatro anos desde a última revisão, o XIX Governo Constitucional de coligação PSD/CDS-PP liderado por Pedro Passos Coelho, apresentou publicamente uma proposta de revisão do modelo vigente, tendo sido marcada para o final de Março a primeira ronda negocial. Este projecto de reforma, aprovado pelo Conselho de Ministros de 24 de Maio de 2012, retoma a velha questão do reordenamento da rede escolar por meio da criação de mais mega-agrupamentos, reforça a autonomia e a flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, retira poderes ao director e, deste modo, introduz significativas mudanças na estrutura de coordenação das escolas.

Os regimes jurídicos que definem os contornos do modelo de gestão escolar desenhados por Maria de Lurdes Rodrigues e Nuno Crato encontram-se transversalmente impregnados por elementos típicos do discurso gestor perfilhado pela nova gestão pública educacional. Os objectivos prosseguidos por ambos os ministérios em matéria de gestão das escolas, apesar das diferenças que se evidenciam entre eles, numa primeira leitura e análise comparada, parecem convergir num mesmo sentido: introduzir os princípios de mercado na gestão escolar, nomeadamente os da oferta e da procura, e aproximá-la do eficiente e competitivo modelo de gestão das empresas privadas. No capítulo IV, o leitor encontra um aprofundamento pormenorizado e sustentado deste argumento.

O *Projecto de Reforma da Estrutura Curricular do 2.º e 3.º Ciclos dos Ensinos Básico e Secundário, terceiro momento de reforma educativa*, foi apresentado ao Conselho dos Directores de Escolas, associações de professores e sociedades científicas pelo ministro Nuno Crato no final de 2011. Em Março, o executivo apresentou a versão final da revisão da estrutura curricular para o ano lectivo 2012/2013. Ajustar o currículo às necessidades do ensino moderno, marcadamente exigente e competitivo, racionalizar recursos, melhorar a qualidade, eficiência e eficácia do sistema público de ensino e incrementar os resultados escolares dos alunos, foram considerados os imperativos (económicos, políticos, educativos e organizacionais) que justificam, à luz do executivo, a reforma da estrutura curricular que propõem para discussão. Surgida num contexto de austeridade e de imposição de severos cortes no sector da educação previstos no Orçamento do Estado para 2012 e no Plano de Estabilidade e Crescimento, a reorganização e ajustamento curricular despertou novos conflitos. Para além de reduzir cirurgicamente a dispersão curricular através de uma capitalização da carga horária semanal das disciplinas consideradas “fundamentais”, a par, de uma extinção de disciplinas que integram a designada formação complementar ou redução do seu peso horário, implicará *a posteriori*, quando conjugada com a criação dos mega-agrupamentos e do aumento do número de alunos por turma, o despedimento de milhares de professores em regime de contrato e a proliferação de horários-zero nas escolas destinados a uma parcela dos docentes do quadro.

Os imperativos de síntese não se compadecem com uma análise detalhada e exaustiva da multiplicidade das mudanças introduzidas no edifício educativo por mão dos três momentos de reforma elencados. Foi nosso propósito mapear, apenas, o âmbito de intervenção de cada um deles. Com efeito, seria interessante articular o olhar panorâmico apresentado com uma leitura atenta dos diplomas jurídicos que foram sendo citados ao longo do texto. No capítulo correspondente à análise dos impactos dos projectos de reforma educativa nos modelos normativos da profissionalidade docente veiculados nos discursos formais da autoria da FENPROF e ANP, retomaremos alguns dos conteúdos aqui debatidos.

3. Factores explicativos da dinâmica, intensidade e continuidade do processo de resistência colectiva às medidas de reforma educativa

Importa agora analisar sociologicamente as dinâmicas do processo de resistência colectiva às medidas de reforma educativa e reflectir sobre os desafios que o mesmo colocou à capacidade de gestão da mudança organizacional e laboral no sector público da educação. Desde 2006, os executivos que assumiram a pasta da educação permaneceram sob um intenso fogo cruzado marcado por conflitos manifestos e latentes com os professores e os seus órgãos de representação colectiva. A intensidade e extensão do conflito atingiram o seu clímax durante o mandato de Maria de Lurdes Rodrigues⁹, dadas as profundas alterações que os projectos de reforma educativa introduziram na estrutura e desenvolvimento da carreira docente e no exercício da profissão. Os desacordos e os bloqueios negociais foram sucessivos. A intensidade da resistência e da mobilização colectiva dos professores diminuiu significativamente quando, Isabel Alçada e Nuno Crato, assumiram a liderança do ministério da educação, em 2009 e 2011 respectivamente. No entanto, surgiram focos de conflito de menor dimensão e intensidade em torno de medidas concretas, como por exemplo, a propósito da polémica reforma da estrutura curricular e dos impactos que imprimiu no volume do emprego docente¹⁰.

O conflito profissional e laboral monopolizou por completo a agenda mediática, tendo as ruas de norte a sul do país se transformado nos palcos de luta e reivindicação privilegiados. O choque entre as medidas de carácter gestor e os modelos democráticos da identidade profissional espelhados nas agendas e nos discursos das organizações sindicais, quando combinado com a postura negocial, marcadamente intransigente, anti-sindical e tecnocrática, assumida sobretudo por parte da equipa ministerial de Maria de Lurdes Rodrigues, figuram entre os principais factores explicativos da dinâmica, intensidade e continuidade da espiral de resistência e mobilização colectiva da classe docente traçados por Stoleroff e Pereira (2008 e 2009) e Stoleroff (2010) em sede de investigações realizadas precisamente sobre estas questões, mas balizadas no período que medeia entre 2006 e 2010. Vejamos cada um deles. Para uma análise mais pormenorizada importa consultar as referências supracitadas.

⁹ As datas de 8 de Março de 2008, em que cerca de 100.000 professores desfilaram na Marcha da Indignação; 8 de Novembro de 2008, reivindicação que contou com mais de 120.000 docentes e, ainda, 30 de Maio de 2009, quando 80.000 voltaram em protesto às ruas de Lisboa, numa altura em que surgiam sinais que vaticinavam a curto e médio prazo o fracasso e a volatilidade do movimento dos professores por alegado cansaço, descrédito e desmobilização; as múltiplas manifestações que tiveram lugar nas capitais de distrito; as greves, as maiores e mais eficazes da história do sindicalismo docente, que se realizaram a 3 de Dezembro de 2008 e a 19 de Janeiro de 2009, com aproximadamente 93% e 90% de adesão respectivamente; as incontáveis vigílias de 24 horas à porta do ME; os abaixo-assinados e petições que reuniram as impressionantes 70.000 assinaturas e, por último, as acções de protesto dinamizadas ao nível micro das escolas, estrategicamente articuladas com a agenda sindical ou espontaneamente despoletadas, marcaram incontornavelmente três anos de fortes mobilizações colectivas de dimensão e intensidade inéditas em resistência às reformas educativas implementadas por Maria de Lurdes Rodrigues (Informação retirada do Plano de Acção da FENPROF apresentado a 23 e 24 de Abril de 2010, pp. 4).

¹⁰ No passado dia 12 de Julho, a FENPROF co-organizou com o Movimento pela Vinculação dos Professores Contratados, de origem facebookiana, um protesto com objectivo de expressar a indignação dos docentes com as medidas que afirmam intensificar a precariedade laboral e elevar o desemprego docente para níveis alarmantes. Saíram à rua cerca de 6.000 professores, segundo estimativas avançadas pela FENPROF, número que fica bastante aquém dos alcançados 100.000 em 2008. A fraca mobilização colectiva que se observou pode ser explicada, entre outros factores, pelo facto do clima “depressivo” que se vive actualmente nas escolas não ser propício a protestos. De facto, evidenciam-se, actualmente, tendências de paralisação e desmobilização dos professores.

a) Contexto económico e político em presença

Quando, em 2005, o governo maioritário de bandeira socialista liderado por José Sócrates assumiu funções, Portugal encontrava-se mergulhado numa vulnerável situação económico-financeira espelhada no aumento alarmante do défice público e no minguado crescimento económico. O compromisso de consolidar as contas públicas e de reduzir o défice passou inevitavelmente a integrar o leque de objectivos prioritários do executivo para a legislatura. Desde então, a situação económica agravou-se paulatinamente e as conjunturas políticas que se seguiram foram caracterizadas por um ciclo de minoria socialista e, posteriormente, por um governo de coligação PSD/CDS-PP. Os contextos económico e político mudaram, mas os objectivos dos sucessivos Governos pouco se alteraram: (i) modernizar e racionalizar o aparelho administrativo e dos serviços do Estado; (ii) combater a crise do défice; (iii) estimular e alavancar a competitividade económica do país (iv) reverter e recuperar o estrutural atraso educativo de Portugal face à realidade europeia; (v) melhorar os indicadores de desempenho do sistema educativo; (vi) aumentar o profissionalismo, a motivação e o estatuto dos professores.

b) Abordagem anti-sindical, ausência de diálogo social e metodologia tecnocrática da mudança

A urgência de implementar medidas de austeridade explica, pelo menos em parte, a radicalidade das reformas e a intransigência táctica (senão estratégica) das sucessivas equipas ministeriais. Em segundo lugar, a maioria parlamentar conferiu legitimidade e poder suficiente para que o governo socialista (2005-2009) encetasse reformas estruturais na administração pública e nos vários sectores que lhe dão corpo e, protegido pelo seu escudo político, permanecesse relativamente imune à resistência sindical. Estes factores, quando conjugados entre si, limitaram a capacidade do ministério da educação em negociar, estabelecer e gerir plataformas de consenso com os parceiros sociais e políticos nos domínios da educação. Embora as medidas que incidam sobre a reorganização da carreira docente e o modelo de gestão escolar sejam, por força da lei, submetidas a discussão e negociação com os sindicatos, independentemente da conjuntura política em presença, o ministério em questão assumiu claramente uma postura *anti-sindical* ao considerar estes órgãos de representação colectiva dos professores como obstáculos à mudança nas relações de emprego da classe docente alegando, inclusive, que as suas agendas reivindicativas se estruturam em torno da defesa de interesses eminentemente corporativos e profissionais, ao invés, do interesse público (Stoleroff e Pereira, 2009).

Os sindicatos, em declarações à imprensa e nos discursos formais (pareceres, comunicados, notas de imprensa) produzidos em reacção às medidas que foram sendo propostas, afirmam ininterruptamente e de forma quase unânime que os espaços de negociação e diálogo social foram negligenciados, reduzidos ou (quase) inexistentes. A política *anti-negocial*, consubstanciada na imposição unilateral e tecnocrática de projectos de reforma, sobrepôs-se à fictícia encenação negocial. Contudo, os dois governos que se seguiram, adoptaram uma postura mais flexível e as negociações, relativamente menos conturbadas que na anterior legislatura, permitiram que alguns acordos fossem firmados com os parceiros sociais. As condições políticas ditaram que assim fosse. Todavia, mais recentemente, a FENPROF denunciou, em declarações à imprensa, que o ministério da educação e ciência de Nuno Crato tem violado assiduamente a lei da negociação e desrespeitado a gramática democrática através da imposição de medidas de reforma educativa radicais sem diálogo prévio com as estruturas sindicais.

c) Abordagem gestonária das reformas educativas

Sem pretensões de repetir conteúdos, de resto já largamente debatidos em pontos anteriores, importa, aqui, recordar e deixar a nota de que os projectos de reforma educativa foram orientados por uma abordagem tipicamente gestonária inspirada na agenda neoliberal para o domínio da educação e nos princípios da Nova Gestão Pública Educacional que lhe subjaz. Sob o pretexto da desejada eficiência educativa, pretendia-se, concretamente, desenvolver para o sector público da educação um modelo de gestão e racionalização eficiente de recursos materiais, financeiros e humanos consonante com os discursos, métodos e técnicas de gestão empresarial praticados no sector privado. As reformas educativas, alicerçadas na racionalidade gestonária empresarial, desafiaram os pilares identitários da profissão, uma vez que “impuseram” tecnocraticamente um novo modelo de profissionalismo docente cúmplice de uma ideologia gestonária manifestamente contrária à lógica de gestão escolar e de regulação da profissão instituída. A concepção do que significa ser professor espelhada nos diplomas legislativos da tutela em matéria de política educativa colidiu com os modelos da profissionalidade docente democráticos e colegiais veiculados nos discursos ideológicos e estratégicos das associações sindicais e profissionais representativas da classe.

d) Resistência, liderança e unidade sindical

Uma dinâmica e intensa teia de conflito sem precedentes históricos marcou as relações entre os ministérios da educação, os professores e os seus representantes na esfera laboral. O processo de negociação das medidas de reforma, longe de ser consensual e pacífico, foi marcado por focos de conflito sucessivos enquanto expressão máxima da divergência e confronto entre poderes/interesses gestonários e poderes/interesses profissionais. A espiral de resistência colectiva ao conteúdo dos projectos de reforma deu corpo a um *movimento social profissional* alicerçado na defesa e afirmação da profissionalidade docente (Stoleroff, 2007 e 2010; Stoleroff e Pereira, 2008 e 2009)¹¹. Este movimento foi liderado por uma incomum unidade e coligação entre os sindicatos, de facto, pouco característica no movimento sindical português. Os sindicatos tendem a ter uma posição similar e convergente sobre a quase completude das matérias relativas à carreira docente, mesmo que na sua génese e cultura sindical se evidenciem diferenças político-ideológicas consideráveis (Stoleroff e Pereira, 2009; Stoleroff, 2010). Ademais, o desequilíbrio que se observa ao nível da representação sindical, elemento explicativo da

¹¹ Se a mobilização dos professores for abordada sociologicamente como movimento social implica que, em termos analíticos, se proceda a uma análise da acção colectiva profissional que transborde e ultrapasse as suas componentes institucionais (Stoleroff e Pereira, 2009). Os *movimentos extra-sindicais* que se desenvolveram paralelamente às reivindicações dos sindicatos revelam-se, igualmente, pertinentes na análise da acção colectiva da classe docente, contudo, a análise desenvolvida no presente ponto incide, especificamente, sobre a sua *componente sindical*. A título de exemplo, os bloguistas e os movimentos criados na rede social Facebook contribuíram, da mesma forma, para o impulsionar da mobilização individual e colectiva dos professores e colocaram, a nosso ver, dificuldades à eficácia da comunicação sindical. Afigurar-se-ia interessante, em sede de investigações ulteriores, retomar estas questões. A focalização na dimensão sindical justifica-se, sobretudo, pela centralidade que os sindicatos, enquanto actores institucionais com um papel preponderante na luta pela defesa dos interesses laborais dos professores, detiveram ao longo de todo o processo de negociação das medidas de reforma educativa através de uma mobilização e dinamização activa da acção colectiva docente. Por seu turno, as associações profissionais, principais interlocutores do Estado não em questões laborais, mas em matérias do foro profissional e científico-pedagógico, mantiveram-se afastadas das manifestações organizadas pelos sindicatos, no entanto, não deixaram de emitir pareceres e de elaborar propostas concretas de alteração das medidas que consideraram gravosas para a qualidade do ensino público, condições de emprego e de exercício da profissão docente.

interdependência entre os vários sindicatos, conduziu, posteriormente, à coligação de 14 deles numa plataforma sindical de trabalho e acção representada pelo secretário-geral da maior e mais representativa federação dos professores (FENPROF), Mário Nogueira. A criação da Plataforma Sindical dos Professores é a expressão institucional da solidariedade colectiva que se evidenciou, à data, entre as diversas fracções sindicais (Pereira, 2009). Os sindicatos, unidos numa voz comum, combativa e mobilizadora, elaboraram contrapropostas, convocaram múltiplas greves, marchas de protesto e reivindicações, com o objectivo de travar ou, até mesmo, alterar o rumo da reforma. Em alguns momentos dos processos de negociação, interpuseram acções judiciais nos tribunais contra o ministério da educação, por forma a aferir da (in)constitucionalidade de determinadas medidas e recorreram, inclusive, a diversas organizações da área laboral (Organização Internacional do Trabalho, Autoridade para Condições de Trabalho, entre outras). Foi um tempo de intensa luta e eferescência sindical.

e) *Efeitos não intencionados: antecipação de custos sociais e individuais, desmoralização dos professores*

As organizações representativas da classe docente, actores reflexivos, por excelência, vaticinaram os impactos perversos dos vários momentos de reforma educativa na gestão dos recursos humanos nas escolas, nas condições de trabalho, na carreira, no emprego e na satisfação profissional dos professores. A ruptura com a tradicional representação idealizada das relações colegiais e cooperantes entre docentes foi prospectivada como uma consequência directa da estratificação da carreira em duas categorias hierarquizadas e da construção de um modelo de avaliação do desempenho burocrático que, para além de “policar” o trabalho docente, não reconhece o mérito absoluto, regula a progressão na carreira/escala remuneratória e promove uma cultura individualista e de competitividade entre pares. Anteciparam, igualmente, fenómenos de injustiça organizacional, sentimentos de “clientelismo e favoritismo” ao nível micro das escolas e a não legitimação das novas hierarquias e das classificações obtidas no âmbito do processo de avaliação do desempenho (Stoleroff e Pereira, 2008 e 2009; Stoleroff, 2010). Denunciaram inauditas vezes as fragilidades técnicas dos modelos de avaliação arquitectados e a sua cabal inadequação às especificidades do trabalho docente. Os problemas de fiabilidade dos resultados da avaliação foram, de facto, uma das questões mais debatidas e premeditadas, tendo em conta que se afigura difícil avaliar, medir e traduzir em menções quantitativas a eficiência e produtividade do desempenho de uma actividade multidimensional e eminentemente qualitativa, cujos *outputs* directos e indirectos não são passíveis de serem apreendidos e mensurados a curto prazo. Uma vez que a *performance* do professor é permeável e condicionada pelos recursos (desiguais) das escolas e, num plano sociológico, pelas origens sociais e oportunidades de vida (também elas desiguais) dos alunos, os sindicatos e associações profissionais mostraram-se, desde logo, cépticos face aos critérios de avaliação que estabelecem uma relação correlativa de dependência entre a qualidade do trabalho do professor e os resultados escolares dos seus alunos.

A burocratização do trabalho docente e a degradação das condições do seu exercício, quando somadas à desvalorização da profissão nos planos social, económico e profissional, tendem a provocar *a posteriori* um aumento dos níveis de insatisfação, desmotivação e stress sentidos no trabalho, bem como a saída antecipada de alguns docentes da profissão. Os factores emocionais constituem, a nosso ver, uma dimensão de análise a ter conta na reflexão sobre os impulsos que explicam a predisposição individual para a acção colectiva profissional.

Os órgãos de representação colectiva dos professores denunciaram, não raras vezes, que os objectivos de elevar a qualidade, eficiência e eficácia do sistema de ensino público não superior e do desempenho dos professores, largamente publicitados por parte dos vários governos, escondem as intenções economicistas subjacentes aos projectos de reforma educativa: regular progressões na carreira, reduzir o emprego e os custos com a força de trabalho. Do ponto de vista estratégico, estas projecções e antecipações de custos individuais/sociais a curto e médio prazo produziram, ao nível micro das escolas, focos de resistência à gestão da mudança organizacional planeada e estimularam as predisposições individuais dos professores para a mobilização.

f) Especificidades do sindicalismo docente português

A dinâmica e intensidade da uma oposição sindical aos projectos de reforma educativa não derivam apenas do choque entre interesses gestionários e interesses profissionais. A história do sindicalismo docente, as particularidades da sua estrutura político-ideológica, o enfoque reivindicativo das suas agendas e o grau de institucionalização do papel dos sindicatos no sistema público de educação, lançam, igualmente, profícuas e relevantes pistas de análise para explicação sociológica dos meandros do conflito laboral que se gerou na praça pública e da centralidade que as associações sindicais detiveram nos processos de negociação e de dinamização da acção colectiva dos professores (Stoleroff e Pereira, 2009). Senão, vejamos.

Em primeiro lugar, a estrutura sindical na educação pública, à semelhança do sector público em geral, é particularmente complexa, fragmentada e trespassada por demarcações e divisões político-ideológicas, regionais e de níveis de ensino (Stoleroff, 2000 e 2005). Na literatura académica especializada no estudo das relações industriais, o sector público dos serviços é recorrentemente considerado o bastião do sindicalismo português (Stoleroff e Pereira, 2009 e Stoleroff, 2010) à luz do valor da taxa sua de sindicalização que, a título de apontamento, fixou-se, em 2006, aproximadamente nos consideráveis 45%. O mesmo indicador, mas aplicado ao número total dos trabalhadores sindicalizados portugueses, segundo dados do *European Industrial Relations Observatory*, não vai além dos 20 pontos percentuais. Nesta linha, na perspectiva de Stoleroff (2010), o sector da educação pública, com uma taxa de sindicalização na ordem dos 68% em 2006, poderá ser erigido, por sua vez, como o bastião do sindicalismo da função pública portuguesa. De facto, a espiral de resistência colectiva às reformas educativas gestionárias encontra explicação, também, no facto de os estabelecimentos de ensino público serem locais de trabalho onde a presença sindical é relativamente forte¹².

O sistema educativo português evoluiu compassadamente ao longo dos últimos três décimos de consolidação democrática e, numa perspectiva comparada relativamente à realidade europeia e ao contexto global, os avanços impressos nos indicadores de desempenho educacional são estatisticamente perceptíveis e irrefutáveis. Os sindicatos dos professores, enquanto parceiros sociais e políticos do governo com relativo poder institucional,

¹² Estudos internacionais vão de encontro ao nosso argumento (Ballou e Podgursky, 1993 e 1997; Bordogna, 2003 e 2007a). De entre outras conclusões obtidas, avançam que as organizações sindicais tendem a exercer uma significativa influência na gestão política e organizacional de reformas radicais que operam uma ruptura com os interesses profissionais e laborais que defendem, sobretudo, em sectores onde a presença sindical seja forte (a respeito do sector da educação, veja-se, Ballou e Podgursky, 1993 e 1997).

assumiram, durante este período, um papel activo e reflexivo no quadro das políticas educativas, na defesa dos interesses laborais e profissionais da classe e na promoção de valores democráticos e inclusivos na educação pública, independentemente das filosofias político-ideológicas dos sucessivos governos (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993; Teodoro, 1994; Stoer, 1985; Stoleroff e Pereira, 2008 e 2009). Os sindicatos pretendem ser co-protagonistas das políticas educativas e reconhecidos, social e politicamente, como interlocutores legítimos e privilegiados do governo na concepção e gestão da mudança organizacional, laboral e educativa. Este papel sindical, assumidamente político e estratégico, poder-se-á conceptualizar, igualmente, como um factor explicativo dos contornos e intensidade da teia de conflito que tem dominado a relações tecidas entre os sindicatos e as sucessivas equipas ministeriais (Stoleroff e Pereira, 2009).

Os sindicatos dos professores são, inegavelmente, um dos rostos do sistema educativo português e, assumem, um papel privilegiado e interventivo nas várias fases do ciclo de vida das políticas educativas, embora em determinados contextos sejam estratégica e deliberadamente negligenciados. A sua agenda reivindicativa, consideravelmente ampla, transborda as matérias de índole laboral. O facto de não existir em Portugal uma Ordem de Professores (ou outro tipo de organização) oficialmente reconhecida como instituição profissional reguladora da profissão de professor torna difícil de demarcar as esferas de acção laboral, profissional, política e pedagógica do sindicalismo docente. Como tal, às tradicionais funções de defesa dos interesses laborais dos professores, os sindicatos, tendem a acumular funções complementares de representação dos seus interesses sócio-profissionais entrando, deste modo, no âmbito de acção típico das associações profissionais. Neste quadro, a pluralidade dos papéis que assumem, o seu poder institucional e a sua capacidade de mobilização saem reforçados.

Capítulo II: Associações sindicais e profissionais como veículos de discurso identitário: exploração de um modelo de análise

Nos últimos dois decénios, as reformas educativas implementadas nos países que se encontram sob a alçada da OCDE, têm sido estrategicamente usadas pelos governos como um poderoso instrumento ideológico e normativo que visa promover e facilitar a mudança nas relações e condições de trabalho dos professores do ensino público, nomeadamente através da publicitação discursiva e imposição *top-down* de (novos) modelos de profissionalismo e de regulação da profissão docente cúmplices dos interesses gestionários da cartilha neoliberal (Goodson e Hargreaves, 1996; Hargreaves, 2000; Evetts, 2003; Day, 2002 e Furlong, 2005).

São múltiplos os discursos (profissionais, políticos e académicos) que veiculam concepções do que significa ser professor num determinado tempo e contexto. Estes discursos são assinados por actores em conflito, latente e manifesto, dada a divergência e confronto entre interesses, concepções e representações idealizadas sobre a profissionalidade docente. É consensual na literatura académica que os discursos formais emitidos pelos órgãos de representação colectiva da classe docente, constituem fontes de informação e objectos legítimos de análise no âmbito de estudos sociológicos que versem sobre a (re)construção da profissão e das identidades profissionais dos professores face às transformações nos contextos dos sistemas públicos de ensino (Sachs, 2000 e 2001; Day, 2002, 2006, 2007 e 2009; Robert, 2006; Stoleroff e Pereira, 2009 e Stoleroff, 2010).

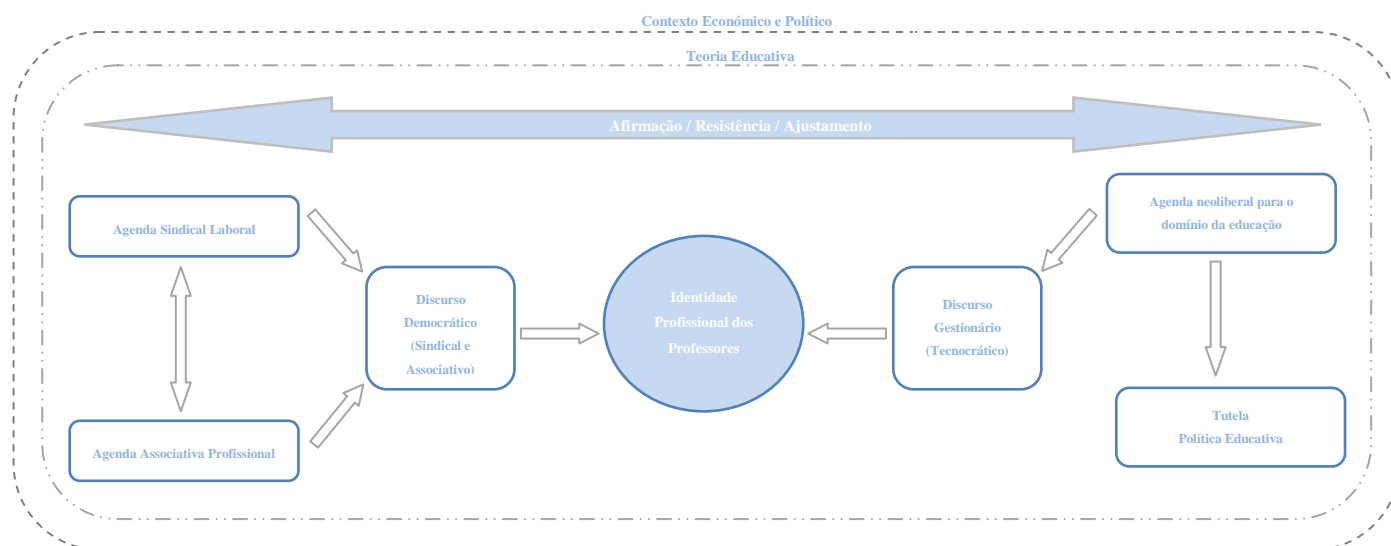
Neste contexto específico de investigação, a FENPROF e a ANP surgem conceptualizadas como *veículos de discurso identitário*. Exploremos a nossa proposta de conceptualização e de análise. As *identidades profissionais dos professores*, quando abordadas não na sua vertente individual, mas como *modelos normativos da profissionalidade*, são objecto e matéria de reivindicação de *discursos profissionais* produzidos e veiculados pelas associações sindicais e profissionais representativas da classe (Sachs, 2001; Robert, 2006 e Pintassilgo, 2008). Estes discursos ideológicos e estratégicos, ricos em elementos identitários, transmitem ideologias profissionais, articulam identidades seleccionadas e enunciam representações sobre a profissionalidade docente ideal e a identidade colectiva dos professores enquanto grupo profissional. Nesta linha, os elementos dos modelos normativos da profissionalidade reivindicados discursivamente esboçam um perfil “cartão-de-visita” da profissão, ou seja, representam o elenco de traços identitários (valores, normas, conhecimentos, competências, saberes-fazer, aspirações, direitos, poderes profissionais e simbólicos) que a caracterizam, tornam singular e demarcam dos demais grupos profissionais.

Em jeito de hipótese, os *discursos sindicais* e *associativos* que derivam da *agenda sindical laboral* e *associativa profissional* respectivamente, projectam modelos de identidade profissional que se ajustam ou colidem com a concepção da profissão veiculada, implícita e explicitamente, nos diplomas de carácter gestionário da tutela em matéria de política educativa, cujos princípios basilares se inspiram nas orientações da agenda neoliberal para o domínio da educação reproduzida à escala global. Evidenciam-se, consoante os contextos, potenciais tendências de *afirmação*, *resistência* e/ou *ajustamento* entre os conteúdos identitários dos dois tipos-ideais de discursos dominantes sobre a identidade profissional dos professores: *discurso democrático* (sindical e

associativo) e *discurso gestor* (tecnocrático) (Sachs, 2000, 2001 e 2003)¹³. Ambos os discursos não permanecem imunes às volatilidades do *contexto económico e político* nacional e internacional, embora a relativa permeabilidade seja desigual tendo em conta a natureza de cada um deles, as pressões a que estão sujeitos, os interesses que defendem, bem como as realidades a que dão resposta. Ademais, são influenciados pela *teoria e ideologia educativa*, no entanto, moldam-na estrategicamente aos seus interesses.

O *modelo de análise conceptual* que em seguida se apresenta traduz, em termos esquemáticos, a complexa teia de relações interdependentes que se tecem entre os heterogéneos e multidimensionais vectores (*discursos, actores e contextos*) que determinam e influenciam a orientação dos discursos dominantes sobre a identidade profissional dos professores. Esta é apenas uma forma, entre muitas outras, de olhar, pensar e analisar a questão.

Diagrama 1: Modelo de Análise



¹³ Sachs (2001), com base na análise das mudanças impressas nas políticas de públicas de educação australianas ao longo da década de noventa e no início dos anos 2000, identificou empiricamente dois tipos de discursos dominantes sobre a profissionalidade docente opostos e em competição. Vejamos, em síntese, as especificidades de cada um deles. O *discurso democrático* emerge da própria profissão, ou seja, dos órgãos de representação colectiva da classe, dos professores individualmente considerados e das subculturas de docentes informalmente organizados. Os temas da colegialidade profissional, autonomia, autoridade, auto-regulação, reflexividade, ética e deontologia constituem os seus pilares basilares e os elementos identitários estruturadores do modelo da profissionalidade que projecta e reivindica. Do lado oposto, encontramos um *discurso gestor*, característico, por excelência, da autoridade tecnocrata da tutela e das recentes reformas educativas que procura impor e legitimar. Os princípios perfilhados pela nova gestão pública educacional integram o portefólio das matrizes inspiradoras da orientação e do conteúdo deste tipo de discurso ideológico marcadamente neoliberal. Neste sentido, a tónica discursiva é colocada nas questões da eficiência educativa e da utilidade da educação para o desenvolvimento económico e, inclusive, no controlo sistemático da qualidade, produtividade e eficácia da *performance* dos professores e do sistema de ensino público. Partindo deste primeiro argumento, a autora vai mais além e defende que os discursos gestor e democrático veiculam, por sua vez, dois tipos distintos e concorrentes de identidade profissional, *empreeneurial* [conceito original sem tradução] e *activista* respectivamente. Preston (1996, *cit. in*: Sachs, 2001 e 1997), nos seus trabalhos, já havia identificado estes modelos de discurso.

Parte II: Trabalho Empírico e Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Capítulo III: Nota Metodológica

Recorde-se que definimos como objectivo geral de investigação, identificar e comparar os elementos dos modelos normativos da profissionalidade docente veiculados, implícita e explicitamente, nos discursos ideológicos e estratégicos das associações sindicais e profissionais mais representativas da classe docente, Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e Associação Nacional dos Professores (ANP) respectivamente, através da análise de conteúdo das suas reacções formais públicas aos três momentos de reforma educativa anteriormente apresentados.

A natureza/especificidades do objecto de estudo, as questões e os objectivos de investigação ditaram *a priori* qual a metodologia mais adequada a seguir. Nesta linha, o trabalho empírico foi orientado por uma *metodologia de índole qualitativa* operacionalizada na aplicação da técnica de *análise de conteúdo clássica*. A abordagem metodológica adoptada olha os métodos de investigação, não como um conjunto de procedimentos passíveis de serem rígida e acriticamente reproduzíveis e aplicados à globalidade dos contextos de investigação, mas como um processo reflexivo, flexível, adaptável e pensado segundo uma lógica dialéctica, ou seja, em confronto sistemático com o objecto e os objectivos da pesquisa. A rigidez metodológica não deverá ser entendida, pelo investigador, como sinónimo de rigor científico e, por inerência, uma condição *sine qua non* para a obtenção de resultados válidos e fidedignos. Defendemos que o desenho e a gestão *estratégica* da metodologia de investigação constitui, categoricamente, o factor diferenciador e potenciador de criação de valor acrescentado à forma de olhar, pensar e analisar a problemática e explorar a matéria-prima empírica. Vejamos em detalhe a descrição das etapas percorridas no desenho estratégico do dispositivo metodológico que suporta a investigação.

1. *Corpus Empiricus* da Investigação: fontes de informação e critérios de selecção da amostra

Num primeiro momento, deu-se início a uma recolha documental diacrónica, sistemática e rigorosa de várias *formas de comunicação discursiva formal* (planos de acção, pareceres, comunicados, petições, minutas, notas à imprensa e boletins informativos) emitidas no arco temporal de análise definido para a investigação: período que medeia entre a apresentação da proposta de Revisão do Estatuto da Carreira Docente, em Maio de 2006, e o projecto de Reforma da Estrutura Curricular obtido pelo Governo de coligação em Março de 2012¹⁴. Definiu-se como *fonte de informação privilegiada* os *websites* institucionais das respectivas associações. Numa fase posterior, foram arquitectadas duas bases de dados onde se encontram reunidos, sistematizados e categorizados por ordem cronológica os 156 documentos recolhidos. Após o término do processo de recolha asseguramos que se atingiu a *saturação empírica da informação* disponibilizada nos arquivos documentais dos respectivos *websites*

¹⁴ Em função das necessidades da pesquisa realizou-se, em complemento, uma recolha e posterior leitura crítica aprofundada de 13 diplomas normativos que regulamentam e materializam legalmente os três momentos de reforma educativa em análise e as sucessivas alterações a que foram sendo sujeitos. A iniciativa de compreender o quadro institucional que regula a profissão docente e define as balizas orientadoras do seu exercício, revelou-se, em termos heurísticos e analíticos, particularmente útil no trabalho de confrontação entre, por um lado, os perfis da profissionalidade veiculados discursivamente pela FENPROF e a ANP e, por outro, o gestor modelo de profissionalismo imposto pela tutela.

consultados. Este é, por excelência, um dos critérios de cientificidade das investigações alicerçadas em metodologias qualitativas.

Por forma a seleccionar uma *amostra* dos documentos reunidos com base no critério qualitativo da *relevância do seu conteúdo* para a temática em estudo, procedeu-se a uma *preliminar leitura e análise exploratória* da totalidade da informação que consta das bases de dados. Esta etapa metodológica, embora complementar, permitiu começar a estruturar as *grelhas de análise discursiva* que enunciam os eixos, dimensões e indicadores das concepções estratégicas e ideológicas da profissionalidade docente defendidas discursivamente pela FENPROF e a ANP, bem como os desafios que o conteúdo e a orientação do discurso gestor da tutela colocam a essas concepções idealizadas. As duas grelhas de análise discursiva foram afinadas e reconstruídas à medida que o caminho de tratamento e análise dos dados ia sendo percorrido [ver Anexo B, pp. xv-xx]. A morosidade do processo de análise de conteúdo, desenvolvido em dois momentos, encontra-se mapeada temporalmente no cronograma das fases de desenho, planeamento, execução, gestão e avaliação da metodologia da investigação [ver Anexo B, xiv].

Finda a fase de selecção do *corpus empiricus*, optámos por reter 126 documentos dos 156 inicialmente recolhidos, 71 emitidos pela FENPROF e 55 pela ANP¹⁵. Asseguramos que o relativo peso desigual dos discursos na amostra não terá impactos na operacionalização da análise compreensiva dos modelos da profissionalidade. Equacionou-se, de facto, construir uma amostra equitativamente estratificada, no entanto, tal opção metodológica implicaria que uma panóplia extensa de documentos relevantes, produzidos pela FENPROF, fosse suprimida e arredada da análise comprometendo, desde logo, a riqueza, abrangência e capacidade explicativa da matéria-prima extraída do conteúdo dos discursos.

2. Estratégia de Análise de Conteúdo Adoptada

Num quarto momento, procurou-se captar e desocultar os perfis da profissionalidade (d)escritos e veiculados discursivamente através da operacionalização de uma *leitura compreensiva, interpretativa e criteriosa* do conteúdo da amostra dos documentos formais seleccionados. Importa tecer algumas considerações sobre a estratégia de análise de conteúdo adoptada.

No período pós anos sessenta do século XX, surgem os primeiros *softwares* de apoio à análise de conteúdo, impulsionados, em larga medida, pela revolução informática, pelo desenvolvimento da linguística e a crescente investigação realizada nos domínios da inteligência artificial e da cognição humana (Bardin, 2009). A oferta disponível no mercado é diversificada, em todo o caso, não existe um *software* de uso generalizado pela comunidade científica. *Atlas.ti*, *MaxQDA*, *Tropes*, *Nvivo* e *Alceste* representam apenas uma parcela dos programas informáticos mais recorrentemente monitorizados no âmbito de pesquisas qualitativas em ciências sociais e humanas. Embora se evidenciem relativas diferenças ao nível das suas especificidades funcionais, todos eles permitem quantificar dados de natureza qualitativa, facilitam o moroso processo de categorização e almejam

¹⁵ Nos seis anos abrangidos pelo amplo trabalho de recolha e análise documental, a FENPROF, emitiu mais sistematicamente discurso formal em reacção aos projectos de reforma educativa implementados. A FENPROF, por comparação à ANP, vivenciou e contestou mais intensivamente as reformas educativas fruto, entre muitos outros aspectos, da sua proximidade institucional aos órgãos do poder e do papel central que assumiu na mobilização, pilotagem e dinamização da acção colectiva docente. Mais adiante recuperamos em pormenor estas questões.

(ambiciosamente) tornar mais objectiva uma análise eminentemente subjectiva, ou seja, reduzir o viés do analista, a sua intervenção no estabelecimento do sentido do texto e a subjectividade intercodificador. Residem, aqui, precisamente, as inovadoras potencialidades destes programas. O *Alceste* e o *Tropes*, ao autonomizarem o processo de codificação, permitem, ainda, que sejam os dados a conduzir o processo interpretativo, evitando (até certo ponto) que o quadro teórico-conceptual e as hipóteses de investigação assumam a sua pilotagem. Deste modo, ambos constituem um utensílio relevante para análises de tipo indutivo que privilegiem a emergência *a posteriori* de pistas interpretativas do conteúdo do próprio discurso, para pesquisas cujo objectivo passe por explorar novos campos de investigação e a construção de novos saberes. Todavia, urge destacar a sublinhado o argumento de que os cinco programas referenciados não detêm o monopólio da completude do processo de análise dos dados e de interpretação dos resultados. O papel e a responsabilidade de interpretar continuam, por excelência, a cargo do analista. A subjectividade interpretativa do codificador não é totalmente limitada e contrariada, nem tão pouco as aplicações foram concebidas para garantir a fidelidade das interpretações que dos dados são feitas. As limitações que, não raras vezes, lhes são apontadas, denunciam fundamentalmente a não detenção de uma fina e aperfeiçoada capacidade semântica e interpretativa. Como tal, a análise de conteúdo manual (clássica) deverá ser estrategicamente accionada, em complemento, sempre que o investigador pretenda proceder a análises mais complexas e aprofundadas do conteúdo do discurso. Ambas as formas de análise não são mutuamente exclusivas (Ghiglione e Matalon, 1992; Ghiglione *et al.*, 1998).

Os programas de auxílio à análise de conteúdo não servem todos os contextos de investigação. Tal é perceptível e irrefutável. Cabe ao analista assumir a importante tarefa de diagnosticar o grau de ajustamento e adequação entre as funcionalidades e potencialidades analíticas destes *softwares* e os objectivos de investigação, a natureza do objecto de estudo e do material empírico. A qualidade/riqueza da exploração e análise dos dados depende significativamente da escolha do programa mais indicado/ajustado. Forçar análises que, à partida se mostram divergentes, compromete, desde logo, o principal objectivo do investigador, ou seja, obter resultados válidos, fidedignos e representativos da realidade em estudo, e, na mesma linha de raciocínio, o propósito nobre dos programas informáticos de análise de conteúdo, quando entendidos como mediadores de uma correcta exploração e análise da matéria-prima proveniente do trabalho empírico.

Neste quadro, importa expor e fundamentar o reportório de razões que ditaram a opção estratégica por desenvolver uma análise de conteúdo tradicional (manual). Após um rigoroso diagnóstico, concluímos que, à luz dos objectivos de investigação e das especificidades do *corpus empiricus*, as vantagens de optar por desenvolver uma análise de conteúdo tradicional extravasam largamente as potencialidades oferecidas por uma análise assistida por computador. Pretendemos desenvolver uma análise qualitativa, compreensiva, interpretativa e criteriosa que privilegie a *apreensão do sentido* e olhe para além do *conteúdo explícito* do discurso. Este revelou-se, indiscutivelmente, o principal critério que fundamenta a decisão pela estratégia de análise adoptada. Neste domínio, os *softwares* listados, pecam por não possuírem uma aperfeiçoada capacidade interpretativa e semântica. Em segundo lugar, o trabalho de preparação e adequação dos documentos recolhidos aos requisitos de análise dos programas e o processo de categorização do seu conteúdo seriam particularmente morosos sem, em retorno, obter vantagens significativas ao nível da capacidade explicativa da análise por eles oferecida. Para além do extenso número de documentos avulsos (n=126) são, inclusive, muito heterogéneos do ponto de vista da sua natureza e da estrutura discursiva. Não definimos como objectivo quantificar a ocorrência discursiva de determinado tipo de palavras ou expressões, embora se afigure interessante e pertinente no âmbito de futuras investigações, mas

descodificar, recensear, interpretar e dar sentido aos elementos identitários que se encontram *implícita* ou explicitamente expressos na mensagem e no conteúdo do discurso veiculado. Por fim, assinala-se que não é nosso propósito desenvolver uma análise de discurso técnica (sintáctica, morfosintáctica e lexical), mas uma leitura semântica e compreensiva do conteúdo dos discursos identitário da FENPROF e da ANP. Fica aqui o apontamento.

Tendo em conta o carácter exploratório da investigação, optou-se, em termos analíticos, por imprimir à análise de conteúdo um raciocínio híbrido que articula uma abordagem *indutiva (bottom-up)* e *dedutiva (top-down)*. Nesta linha, os eixos, dimensões e indicadores de discurso definidos se, por um lado, emergiram do *corpus empiricus* sem que tenha sido aplicada *a priori* uma grelha de análise que forçasse a sua detecção, por outro lado, as fases de leitura e codificação do conteúdo dos discursos foram teoricamente orientadas pelos elementos identitários do discurso sindical traçados por Stoleroff e Pereira (2009) com base na recolha e análise compreensiva de recortes de imprensa diária. Não pretendemos testar, confirmar ou infirmar hipóteses. Ao privilegiarmos um olhar de descoberta e a emergência *a posteriori* de pistas interpretativas do conteúdo do próprio discurso, procuramos, sim, explorar novos campos de investigação e a construção de novos saberes sobre a identidade profissional dos professores *lato sensu*.

No domínio analítico e operatório, revelou-se imprescindível estabelecer os critérios de codificação do material empírico. A definição precisa das *unidades de análise* é um indicador, entre outros, de que o processo de análise de conteúdo não foi conduzido de uma forma aleatória e acrítica, mas à luz de critérios de categorização adequados aos objectivos de investigação e às especificidades do *corpus empiricus*. O *tema*, enquanto *unidade de registo semântica*, reporta-se aos segmentos de conteúdo que são classificados, fazendo-os corresponder a um eixo ou dimensão de discurso. Evidencia-se, aqui, uma operação sobre o sentido, na medida em que uma *análise temática* não é mais do que a criteriosa identificação por parte do codificador de temas num discurso que não é temático (Vala, 1986; Ghiglione e Matalon, 1992). Por seu turno, cada documento *per se* foi definido como a *unidade de contexto*, ou seja, o segmento mais lato de conteúdo que nos permite compreender e dar sentido à unidade de registo.

Em complemento a uma análise compreensiva, definiu-se como objectivo estratégico *quantificar* a relativa presença discursiva de cada eixo, dimensão e indicador em ambas as subamostras dos documentos analisados (n(FENPROF)=71; n(ANP)=55). As frequências, rigorosamente contabilizadas, não detêm uma natureza estatística, como tal, *não são estatisticamente representativas do discurso*. A morosidade do trabalho de quantificação, pelo rigor que lhe foi impresso e dada a extensa quantidade de documentos em análise, alguns deles com uma dimensão superior a quarenta páginas, encontra-se mapeada em termos temporais no cronograma da investigação empírica [ver Anexo B, xiv].

A análise quantitativa, quando conjugada com uma leitura intensiva e compreensiva, abre portas a uma reflexão mais aprofundada sobre a divergência/convergência entre os elementos constitutivos dos modelos da profissionalidade docente veiculados no discurso da FENPROF e da ANP. Embora determinado eixo, dimensão e indicador possa deter um peso frequencial relativamente baixo e pouco expressivo, através de uma análise qualitativa, compreensiva e devidamente contextualizada, poder-se-á revelar, simbolicamente, um elemento estruturante e distintivo da concepção da profissionalidade docente defendida. Afigura-se heurísticamente inválido inferir sobre a (a)centralidade dos elementos de discurso identitário olhando exclusivamente à sua

presença quantitativa e com base em exercícios de confronto/comparação entre frequências¹⁶. Estamos convictos de que a complementaridade e o entrecruzamento entre uma leitura qualitativa e quantitativa do conteúdo dos discursos, para além de fortalecer e acrescentar valor ao dispositivo metodológico da investigação, possibilita alcançar uma mais lata amplitude interpretativa e reforçar a riqueza do catálogo dos resultados obtidos.

3. Critérios de Validade e Fiabilidade dos Dados

As preocupações com a validade e fiabilidade dos dados estão presentes transversalmente em todos os tipos de investigação, no entanto, no âmbito das pesquisas qualitativas adquirem uma especial centralidade, dada a sua essência marcadamente compreensiva, intensiva, interpretativa e relativamente mais vulnerável à interferência da subjectividade do investigador (Vala, 1986; Blanchet *et al.*, 1987; Ghiglione e Matalon, 1992; Jenny, 1997; Ghiglione *et al.*, 1998; Krippendorff, 2004; Guerra, 2006 e Bardin, 2009).

Ao longo do ciclo de tratamento e análise do material empírico, assegurou-se, que os eixos, dimensões e indicadores de discurso seriam criteriosamente definidos com rigor, exaustividade e objectividade. Em todo o caso, evidenciou-se uma inevitável intervenção do analista no estabelecimento do sentido do texto¹⁷. Sabendo de antemão que a validade, credibilidade e fiabilidade do processo de investigação conduzido e dos resultados obtidos radica, entre outros aspectos, na objectividade, congruência e relevância das grelhas de análise, foram tomadas inúmeras precauções para contornar e minorar os enviesamentos decorrentes da influência da subjectividade na análise, em primeiro lugar, assumindo sempre um comportamento orientado pelos princípios éticos partilhados pela comunidade sociológica e, sobretudo, através da realização de três *auditorias académicas* focalizadas nas diversas fases da investigação empírica.

O distanciamento relativamente aos dados constituía uma *condição sine qua non* para que as grelhas de análise pudessem ser alvo de uma criteriosa avaliação. Deste modo, o conteúdo dos documentos foi analisado, em momentos espaçados temporalmente, com o objectivo de verificar se foram aplicados idênticos critérios de codificação (*concordância intra-codificadores*). Em complemento, solicitou-se a colaboração de um analista externo à equipa de investigação, tendo-lhe sido pedido, em primeiro lugar, que analisasse o conteúdo de dez documentos da FENPROF aplicando *a priori* a respectiva grelha de análise exploratória construída e, numa etapa ulterior, que os codificasse novamente, mas construindo uma nova grelha, caso assim o entendesse. Com a adopção desta estratégia, procurou-se essencialmente averiguar, entre outros aspectos, se as grelhas de análise foram definidas com rigor, exaustividade e objectividade, se são consensuais, legíveis e congruentes com os

¹⁶ Tenha-se em atenção que a análise comparada dos elementos dos modelos normativos guiou-se, fundamentalmente, pela leitura compreensiva do conteúdo dos discursos. A análise quantitativa se, por um lado, demonstra o peso frequencial dos eixos, dimensões e indicadores nos discursos, aqui entendidos como o conjunto dos documentos formais que integram a amostra seleccionada, por outro, permite-nos, de facto, ensaiar raciocínios comparativos que, em todo o caso, devem ser desenvolvidos e lidos com particular cuidado tendo em conta o relativo peso desigual de ambos os discursos na amostra. A quantificação dos elementos de discurso identitário assume o papel de estratégia de análise dos dados suplementar, secundária e ao serviço da análise qualitativa do conteúdo do material empírico.

¹⁷ Neste contexto, em termos epistemológicos não se coloca a questão da interferência da subjectividade do investigador na produção dos discursos analisados, uma vez os mesmos foram produzidos *a priori*.

objectivos da investigação. Decidimos incorporar na análise o rol de dicas e pistas pertinentes propostas pelo analista que participou nesta etapa de teste do processo de categorização.

Finda a fase de tratamento dos dados, de sistematização e interpretação dos resultados surgiram as seguintes questões: os resultados obtidos são fiáveis? precisos? válidos? têm qualidade? A investigação é coerente e consistente ao nível interno, isto é, as estratégias metodológicas adoptadas e os resultados obtidos encontram-se directamente relacionados com os objectivos de investigação inicialmente definidos? Uma vez que o conteúdo do material empírico é susceptível de interpretações diversas, os resultados são independentes dos investigadores que os produziram, ou seja, foram corroborados por parte de analistas externos ao projecto de investigação (*concordância inter-codificadores*)? Poder-se-á retirar conclusões válidas e elucidativas da realidade em análise a partir dos resultados obtidos? Neste quadro, um dos objectivos definidos passava por avaliar a qualidade da investigação no seu cômputo geral, visando assegurar e potenciar a sua fiabilidade, validade e confirmabilidade. Para tal, era indispensável dar continuidade à auditoria académica já iniciada precedentemente. Um analista exterior procedeu à revisão e avaliação do processo de recolha, codificação e análise dos dados. A auditoria realizada forneceu uma resposta afirmativa à totalidade das questões enunciadas.

Finalizada a redacção provisória do relatório-síntese das principais conclusões obtidas após uma exploração aprofundada do material empírico imperava, ainda, colocar em marcha a terceira e última auditoria académica. Pretendia-se, nesta fase, verificar se a dissertação, enquanto *output* da investigação, cumpre o seu real objectivo, se focaliza de forma transparente, aprofundada e tecnicamente precisa os conteúdos que nela devem constar, bem como se a linguagem é inteligível e eclética o suficiente para que seja correctamente compreendida por um leque diversificado de leitores. Nestes termos, o documento foi lido e analisado na sua completude por um analista com comprovada experiência na área das metodologias de investigação qualitativa. Algumas das questões apontadas, dada a sua acuidade e pertinência, foram tidas em conta na revisão do relatório cuja versão final aqui se apresenta.

Capítulo IV: Análise Comparativa dos Discursos Sindicais e Associativos sobre a Profissionalidade Docente: o caso da FENPROF e da ANP

Antes de entrarmos na rubrica relativa à sistematização e exploração das evidências empíricas impera, em primeiro lugar, reconstruir e inventariar os passos conceptuais que antecederam à análise dos impactos dos três momentos de reforma educativa nas concepções da profissionalidade docente veiculadas discursivamente.

À luz do espólio teórico da sociologia das profissões que versa sobre os requisitos que ditam se uma ocupação profissional deverá ser ou não reconhecida como profissão¹⁸, sobressai que o trabalho docente, pela sua natureza e especificidades, cambia entre o funcionalismo e o modelo das clássicas profissões liberais (Nóvoa, 1995 e 1999; Rodrigues, 2002). Consoante a corrente teórica adoptada na análise (paradigma funcionalista, interaccionista, do poder e abordagem sistémica), a docência é tratada ora como semi-profissão (Etzioni, 1969), já que exhibe características que a afastam do ideal-tipo de modelo profissional, ora surge conceptualizada como profissão, função ou ofício. O debate em torno destas questões não é de todo consensual na literatura (Freire, 2004; Monteiro, 2001 e Rodrigues, 2002). Na última vintena de anos, as radicais mudanças introduzidas pelas reformas educativas neoliberais reavivaram e reactualizaram as discussões teóricas sobre a natureza controversa da função docente e desvendaram indícios e potenciais tendências de desprofissionalização, proletarização e desqualificação, de resto, sobejamente prognosticados pelas investigações que foram acompanhando de perto o evoluir (da crise) da profissão nos vários contextos nacionais (Ball, 1992 e 1994; Beijard *et al.*, 2000; Hargreaves, 2000 e 2003; Lawn, 2000; Sachs, 2001; Day, 2002; Furlong, 2005).

A leitura compreensiva do conteúdo dos discursos foi conduzida e explorada com base no reconhecimento do trabalho docente como profissão, apesar de não reunir alguns dos traços caracterizadores das profissões liberais e das designadas semi-profissões. Não obstante, considerar a docência como profissão, para além de colocar a nu um problema semântico e de rótulo sobre o qual existe uma extensa panóplia de perspectivas, tem implicações importantes na análise da profissionalidade que aqui propomos explorar. Revistemos os fundamentos da opção conceptual tomada. Na literatura sociológica, a defesa da profissionalidade surge conceptualizada como uma das características distintivas das profissões e das ocupações que se encontram num processo de

¹⁸ Quais as características que distinguem uma profissão das demais ocupações profissionais? Esta interrogação constitui uma das principais preocupações dos teóricos clássicos, modernos e contemporâneos da sociologia das profissões desde os anos trinta do século XX. A operacionalização e definição do conceito de profissão não se encontra (ainda) estabilizada, fruto da diversidade de perspectivas, visões e interpretações existentes sobre o mesmo fenómeno, em todo o caso, é geralmente aceite na comunidade académica que uma ocupação profissional deverá reunir os seguintes traços para que seja reconhecida como profissão: 1) percurso de formação escolar (pós-obrigatória) longo, exigente e conducente a uma certificação; 2) monopólio de um corpo sólido de conhecimentos, saberes científicos/técnicos abstractos e especializados; 3) crença na distintividade e centralidade da função social da profissão, prestação de um serviço benéfico à sociedade; 4) processo contínuo de socialização orientado por código de ética e deontologia profissional que consagre as normas e valores orientadores do correcto exercício da profissão; 5) auto-regulação da profissão, poder, autonomia e autoridade profissional; 6) auto-regulação do acesso à profissão e controlo colegial do seu exercício; 7) faculdade de julgamento individual e colectivo de condutas profissionais pouco éticas, respectiva sanção e responsabilização legal; 8) existência de órgãos institucionalizados funcionalmente diferenciados, que representem colectivamente a classe; 9) fechamento do corpo profissional sobre si mesmo; 10) prestígio, estatuto social, profissional e económico; 11) reconhecimento público e oficial da profissão e, por último, 12) *ethos* identitário alicerçado num corpo de normas e valores reconhecidos pela classe profissional; 13) forte identidade e cultura profissional; 14) existência de discursos e estratégias de valorização e legitimação da profissão (Gordon, 1987; Perkin, 1987; Dubar, 1991; Nóvoa, 1995 e 1999; Dubar e Tripier, 1998; Hargreaves, 2000; Rodrigues, 2002; Freire, 2002; Evetts, 2003).

profissionalização (Hargreaves, 2000; Rodrigues, 2002 e Evetts, 2003). A este respeito, recorde-se que, num contexto de mudança ocupacional, a acção colectiva dos professores portugueses do ensino público não superior se estruturou em torno da defesa da profissionalidade, ou seja, da reivindicação de autonomia e autoridade, de poderes simbólicos e profissionais, da distintividade, centralidade e especificidade da docência (Stoleroff e Pereira, 2009 e Stoleroff, 2010). As evidências empíricas demonstram que as bandeiras de luta dos órgãos de representação colectiva da classe nos planos laboral e profissional vão, em termos gerais, de encontro aos conteúdos da agenda reivindicativa de qualquer ocupação que reúne, à luz da teoria, os elementos caracterizadores do ideal-tipo de profissão. No próximo capítulo, retomamos e fundamentamos esta questão. Na perspectiva de Stoleroff e Pereira (2009) e Stoleroff (2010), o movimento social profissional que se gerou em resistência às reformas educativas gestionárias projectou, implícita e explicitamente, por meio dos discursos formais veiculados e das próprias mobilizações de rua, representações múltiplas sobre a profissionalidade docente que revelam, desde logo, uma clara *consciência de identidade* e o sentimento individual e colectivo de *pertença a uma comunidade profissional*.

A *Classificação Portuguesa das Profissões de 2010*¹⁹, abreviadamente designada por CPP/2010, elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística a partir da *Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008* (CITP/2008) da autoria da Organização Internacional do Trabalho (OIT), veio substituir a antiga Classificação Nacional das Profissões (CNP/94) do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). O trabalho executado pelos educadores de infância e os professores dos ensinos básicos (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e secundário é reconhecido formalmente como profissão pela CPP/2010 e CITP/2008. Na mesma linha, a FENPROF e a ANP, em específico, conceptualizam discursivamente o trabalho docente como profissão legítima e altruísta.

Nestes termos, afigura-se relevante seleccionar uma perspectiva teórica eclética e menos rígida que os ortodoxos modelos teóricos da sociologia das profissões que, pela sua hibridez conceptual, nos permita analisar a defesa da profissionalidade enquanto elemento caracterizador da profissão docente. Por forma a ultrapassar este obstáculo conceptual, adoptou-se a *abordagem sistémica* de Abbott (1988) como paradigma teórico-metodológico orientador da análise. O autor articula proficilmente os *paradigmas funcionalista, interaccionista e do poder* no que diz respeito à conceptualização e operacionalização do conceito de profissão. Este modelo teórico com elevado potencial explicativo e heurístico, trata as profissões, não como um projecto profissional colectivo que prossegue como objectivo alcançar um modelo profissional ideal-tipo, homogéneo e abstracto, mas como construções sociais e históricas que emergem de um processo que envolve actores em competição e conflito, individual e colectivo, sobre poderes e jurisdições de regulação, monopólio e controlo de uma determinada actividade profissional (Abbott, 1988). O autor desenvolve uma teoria sistémica que se mostra capaz de explicar a diversidade e complexidade da natureza das várias ocupações profissionais e das respectivas situações de emprego. A obra citada, pela relevância e acuidade teórico-metodológica da tese que a sustenta, marcou indiscutivelmente um ponto de viragem na história da sociologia das profissões.

¹⁹ Extensa “base de dados” onde se encontram inventariadas as profissões reconhecidas ao nível nacional e internacional, bem como a descrição do respectivo conteúdo funcional e do repertório de competências requeridas para o seu exercício.

Em sede do presente capítulo propomos desenvolver uma análise criteriosa e compreensiva dos elementos do discurso identitário veiculado pela FENPROF e ANP no quadro de uma concepção da profissão e da profissionalidade docente centrada na *identidade-ethos*, na *ética e deontologia*, na *autonomia e poderes profissionais*, na *colegialidade* e *reflexividade profissional*. Estas dimensões, largamente destacadas pela teoria educativa e pela sociologia das profissões como os traços distintivos da profissionalidade docente, integram os modelos de análise conceptuais de um reportório alargado de investigações empíricas, nacionais e internacionais que se debruçam, genericamente, sobre os impactos das reformas educativas gestionárias de matriz neoliberal na profissão docente, no profissionalismo, nas identidades e discursos profissionais dos professores²⁰.

Em seguida identificamos e analisamos criticamente os elementos caracterizadores do discurso da FENPROF e ANP que revelam uma concepção da profissionalidade docente. Reflectimos, a par, sobre a continuidade e descontinuidade, convergência e divergência entre os sentidos dos conteúdos identitários de ambos os discursos. No que toca à estratégia analítica de sistematização dos resultados obtidos, a análise interpretativa de cada eixo será sustentada com paradigmáticos excertos discursivos exemplificadores entrecruzados, por um lado, com contributos relevantes da literatura académica especializada sobre as temáticas em debate e, por outro, confrontados com os elementos do discurso gestionário da tutela. O *quadro 3*, enquanto *output* do cruzamento entre a análise compreensiva e quantitativa do conteúdo do material empírico, hierarquiza os eixos e dimensões dos modelos da profissionalidade por ordem decrescente em função do seu relativo peso frequencial discursivo. Para uma análise mais fina e detalhada da estrutura interna de cada modelo e da presença, em termos quantitativos, dos respectivos eixos, dimensões e indicadores, importa fazer uma leitura atenta das grelhas de análise discursiva e das tabelas de frequências que constam em anexo [ver Anexo B, pp. xv-xxiv].

²⁰ A este respeito consulte-se, entre outras obras e investigações de referência, Nóvoa (1987), Dubar (1991 e 2000), Ball e Goodson (1992), Nóvoa (*org.*) (1995), Goodson e Hargreaves (1996), Sachs (1997, 2000 e 2001), Coldron e Smith (1999), Beijaard *et al.* (2000), Hargreaves (2000 e 2003), Day (2002), Adão e Martins (*orgs.*) (2003), Evetts (2003 e 2009), Seíça (2003), Beijaard *et al.* (2004), Furlong (2005), Day *et al.* (2006 e 2007), Pintassilgo (2008), Day e Smethem (2009), Stoleroff e Pereira (2009) e Stoleroff (2010).

Quadro 3: Elementos caracterizadores dos modelos normativos da profissionalidade docente veiculados no discurso da FENPROF e ANP, por peso frequencial

	Discurso da FENPROF	Discurso da ANP
+	<p>√ Autonomia e Poderes Profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e co-regulação do processo de gestão e avaliação do desempenho • Co-regulação do acesso e progressão na carreira • Cultura de diálogo social e de participação democrática activa na concepção de medidas de política educativa reguladoras da profissão • Autonomia e autoridade pedagógica e profissional • Reflexividade profissional • Autonomia e co-regulação da profissão 	<p>√ Autonomia e Poderes Profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e auto-regulação da profissão (aspiração) • Autonomia e autoridade pedagógica e profissional • Regulação do processo de gestão e avaliação do desempenho • Autonomia e regulação do acesso e progressão na carreira • Reflexividade Profissional • Cultura de diálogo social e de participação democrática activa na concepção de medidas de política educativa reguladoras da profissão
	<p>√ Ethos-identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ethos igualitário</i> ao longo da carreira • Coesão e unidade da classe • Defesa da profissionalidade docente • Forte cultura e identidade profissional • Distintividade e centralidade da função do professor e da sua missão social • Reflexividade profissional • Requalificação contínua do exercício da profissão • Valores e normas definidos autonomamente no seio da classe 	<p>√ Ethos-identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores e normas definidos autonomamente no seio da classe • Ética e deontologia • Distintividade e centralidade da função do professor e da sua missão social • Defesa da profissionalidade docente • Requalificação contínua do exercício da profissão • Reflexividade profissional • <i>Ethos igualitário</i> ao longo da carreira • Forte cultura e identidade profissional • Coesão e unidade da classe
	<p>√ Estatuto Social e Profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização profissional e económica • Valorização social 	<p>√ Estatuto Social e Profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização profissional e económica • Valorização social
	<p>√ Colegialidade Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdade e justiça na evolução profissional • Estrutura organizacional horizontal e colectiva 	<p>√ Colegialidade Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizacional horizontal e colectiva • Igualdade e justiça na evolução profissional
-	<p>√ Direitos Laborais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direito a condições de trabalho condignas • Direito à estabilidade profissional e no emprego • Direitos sindicais 	

Os elementos identitários caracterizadores do discurso da FENPROF e da ANP, quando confrontados e comparados, revelaram-se divergentes em questões muito específicas e, em simultâneo, apresentam cabais pontos de contacto ao nível dos conteúdos e sentidos dos modelos da profissionalidade reivindicados. Vejamos em pormenor as divergências e convergências detectadas na amostra dos documentos analisados.

1. Autonomia e Poderes Profissionais

No arco temporal em análise, o eixo mais presente no discurso estratégico e ideológico da FENPROF e da ANP é, por excelência, um dos pilares basilares da profissionalidade docente: a defesa, preservação e conquista de *autonomia e poderes profissionais* para a classe. Todavia, revelaram-se significativas discrepâncias no seu entendimento decorrentes, em larga medida, da especificidade/diferenciação funcional que subjaz entre os tipos de associativismo laboral e profissional em presença e das linhas programáticas das suas agendas reivindicativas. Numa leitura mais fina, é interessante verificar que a disposição hierarquizada das dimensões e indicadores de

análise discursiva que dão corpo a este eixo é relativamente inversa quando comparados os dois discursos (Rever Quadro 3). Deste modo, os elementos do modelo da profissionalidade docente reivindicado pela ANP, com maior peso frequencial, não encontram presença quantitativa semelhante no discurso da FENPROF e vice-versa. Ressaltam inúmeras convergências e divergências das quais importa dar conta. Senão, vejamos.

Os elementos discursivos que apelam à *autonomia da profissão* estão presentes em ambos os discursos, mas com um peso frequencial expressivamente desigual. O reforço da autonomia e independência da profissão face à regulação e ao controlo burocrático exercidos pela tutela representam, entre outras, as nobres bandeiras de luta da FENPROF e da ANP, no entanto, os sentidos dos seus discursos e, por inerência, das respectivas agendas reivindicativas colidem na concretização prática desta aspiração. Encontramos, no discurso da ANP, ininterruptamente referências directas e estrategicamente reiteradas ao *reconhecimento do direito à auto-regulação da profissão* materializado na constituição de um órgão de representação colectiva da classe, distinto das associações sindicais e tendencialmente convergente com o modelo clássico das ordens profissionais, cuja principal missão, delegada pelo Estado, se centre na regulação da profissão (ingresso, exercício e progressão) e na consagração de um código de ética e deontologia profissional que compatibilize os interesses profissionais e os interesses públicos. Esta é a proposta avançada pela ANP e defendida enfaticamente desde a sua institucionalização enquanto órgão de representação colectiva da classe. A tónica discursiva colocada na auto-regulação, dada a sua menção na totalidade dos 55 documentos analisados, poderá ser explicada à luz da aspiração, já antiga, da associação profissional em ascender ao estatuto de ordem e, deste modo, conquistar reconhecimento, poder e protagonismo social, político e institucional.

O tema da auto-regulação da profissão, aqui entendido como a autonomia do grupo profissional para se auto-governar, arquitectar a sua lei e a ela livremente se submeter, encontra-se ausente no discurso da FENPROF. Tal poderá encontrar explicação na posição pública, marcadamente crítica e opositora, assumida pelos sindicatos no que concerne à eventual criação de uma ordem profissional dos professores em Portugal, já que um passo dado nesta direcção lhes retiraria protagonismo e poderes adquiridos. A este respeito, avançamos que a FENPROF pretende, sim, *co-regular* a profissão em parceria com o Estado. Detectámos no seu discurso referências que apontam claramente para a necessidade da profissão conseguir desprender-se das amarras do controlo e ingerência estatal de que tem sido alvo, mas num sentido ligeiramente diferente da posição da ANP. Na óptica da FENPROF, o reforço da autonomia dos professores na regulação, controlo e avaliação do exercício da sua actividade não equivale a uma independência inequívoca e total da profissão relativamente à tutela. Partindo de uma análise contextual do conteúdo dos discursos, defendemos que a luta por uma profissão plenamente autónoma, na linha do que propõe a ANP, não se verifica no discurso da FENPROF dada a histórica intenção, não apenas desta federação, mas da quase totalidade senão completude dos sindicatos dos professores em assumirem o papel de co-autores com o Estado das normas reguladoras da profissão, desde as questões do estrito foro laboral, até aos planos profissional e científico-pedagógico. Reside aqui, a primeira grande divergência entre as agendas sindicais e associativas da FENRPOF e ANP e os modelos normativos da profissionalidade docente que veiculam discursivamente. O quarteto de excertos que em seguida listamos procuram sustentar e exemplificar os sentidos de discurso, diametralmente opostos, dissecados nos parágrafos anteriores.

“A vantagem evidente de uma estrutura deste tipo [ordem] seria uma maior independência da classe docente em relação ao poder político. (...) Seria bom que, para além da enunciação, partisse mesmo para a concretização, pois é algo que tem efectivamente interesse para o desenvolvimento e consolidação de uma identidade docente (...).” (ANP, Nota à Imprensa publicada em 28-04-2008)

“É necessário e urgente que a classe defina para si, e o assuma colectivamente, os diversos quadros e dimensões de referência da profissão: formação, recrutamento, avaliação, deontologia, autonomia, processos de regulação e de auto-regulação da profissão, estatutos social, funcional e profissional. Este é o desafio que temos de vencer rapidamente, para que consigamos ganhar o sentido de corpo que nos falta e, por isso, nos fragiliza.” (ANP, Texto de Reflexão publicado em 05-10-2008)

“Nos últimos anos, temos vindo a assistir à implementação de um conjunto de medidas de política educativa que ditaram uma crescente diluição da autonomia da profissão docente e deram, simultaneamente, lugar ao reforço da regulação do seu exercício pelo Estado. A formação inicial, a certificação, o emprego, a avaliação, o poder disciplinar e até a formação contínua, tudo tem estado quase exclusivamente concentrado no Estado. Comprova-se hoje que esta regulação centralizada estatal não teve por consequência uma melhoria significativa da qualidade da educação, pelo contrário, tem provocado uma preocupante diminuição da profissionalidade docente.” (ANP, Parecer emitido em 31-01-2009)

“A profissão docente ou se afirma definitivamente como uma profissão autónoma, capaz de reflectir e controlar o seu próprio desempenho, interveniente na escola e na sociedade, exigente na sua actividade, ou pode ficar condenada a ser uma profissão constituída por funcionários cuja actividade tem que ser fortemente vigiada, de forma a garantir o cumprimento acrítico de orientações definidas centralmente e fora da escola.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado a 23 e 24 de Abril de 2010)

Em tempos de reforço da autoridade política tecnocrática tipicamente gestonária, os elementos discursivos detectados que revelam, implícita ou explicitamente, uma concepção da profissionalidade docente centrada na *autoridade pedagógica e profissional* da classe e dos docentes individualmente considerados, constituem, igualmente, um dos pilares que sustentam o modelo normativo de identidade profissional veiculado no discurso da ANP. Esta dimensão comporta diversos indicadores de análise discursiva: autoridade pedagógica na sala de aula; autoridade pedagógica e profissional para regular a profissão e estabelecer as balizas orientadoras do seu exercício; autoridade e competência técnica para encetar reformas educativas alicerçadas em princípios pedagógicos. Foram encontrados estes indicadores no discurso da FENPROF, mas o seu peso frequencial é três vezes inferior ao número de referências contabilizadas no discurso associativo profissional da ANP. Ainda assim, consideramos que sejam componentes centrais e estruturadoras do seu pensamento e do modelo da profissionalidade que projecta.

A oposição discursiva à regulação burocrática, guiada fundamentalmente por objectivos economicistas, do acesso e progressão na carreira, bem como do processo de gestão da avaliação do desempenho, como seria expectável, está significativamente mais presente no discurso da FENPROF dada a influência que estas questões detêm, directa ou indirectamente, nas relações de emprego, no desenvolvimento da carreira e nas condições de trabalho dos professores. Neste campo, os elementos e os sentidos dos discursos da FENPROF e ANP afinam pelo mesmo diapasão, em todo o caso, sobressaem relevantes diferenças do ponto de vista quantitativo e do aprofundamento em detalhe das concepções e contrapropostas defendidas. Arquitectamos uma tabela-síntese que identifica os indicadores das dimensões *“regulação do acesso à carreira”*, *“regulação da progressão na carreira”* e *“autonomia e regulação da gestão e avaliação do desempenho profissional”* presentes nos discursos em análise e, em simultâneo, os desafios que os elementos do discurso gestonário da tutela colocam a esses mesmos indicadores. O choque entre concepções idealizadas da profissionalidade, poderes, interesses e discursos profissionais e gestonários é claro e poder-se-á constatar no seguinte quadro

Quadro 4: Elementos do discurso da FENPROF e da ANP relativamente aos temas da regulação do acesso e progressão na carreira, da gestão e avaliação do desempenho

Eixo	Dimensões	Conteúdos Indicativos da concepção da profissionalidade docente	Presença/Ausência nos Discursos		Desafios que os elementos do discurso gestor da tutela colocam às concepções da profissionalidade docente espelhadas no discurso da FENPROF e da ANP
			FENPROF	ANP	
Autonomia e Poderes Profissionais	Regulação do Acesso à Carreira	Acesso à carreira mediante: - Detenção de habilitações (de nível superior) legalmente exigidas para o exercício da profissão - Realização de um período probatório sujeito a avaliação e destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível.	√	√	Realização de uma prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências para ingresso na carreira. Controlo centralizado e contenção do acesso à profissão e à carreira docente.
	Regulação da Progressão na Carreira	Progressão em função do tempo de serviço, da frequência de módulos de formação contínua e da atribuição da menção qualitativa de Bom em sede da avaliação do desempenho, realizada apenas nas transições de escalão (de quatro em quatro anos). Progressão sem dependência do número de vagas disponíveis.	√	√	Progressão na carreira mediante: - os resultados da avaliação individual do desempenho de periodicidade bienal: obter pelo menos a classificação de Bom; - da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua; - da abertura de concursos e das vagas disponíveis para efeitos de progressão.
		Mecanismos de discriminação positiva (progressão na carreira e aceleração do ritmo de progressão) e negativa (não progressão) em função das menções qualitativas atribuídas.	√	√	Introdução de mecanismos de discriminação negativa. Controlo administrativo e político da progressão na carreira baseado em critérios de ordem financeira.
	Autonomia e Regulação da Gestão e Avaliação do Desempenho Profissional	Avaliação do desempenho que vise uma constante requalificação das práticas, reforce a qualidade do desempenho do docente e do ensino público. Modelo de avaliação alicerçado em princípios pedagógicos.	√	√	Avaliação como forma de controlar política e administrativamente a qualidade do desempenho profissional dos professores/educadores, regular a progressão na carreira e na escala remuneratória. Modelo de avaliação orientado por objectivos economicistas e políticos.
		Modelo de avaliação do desempenho que detenha efeitos absolutos na progressão na carreira e na escala remuneratória. Reconhecer e premiar o mérito, a qualidade, a competência e a excelência sem restrições administrativas.	√	√	Ingresso e progressão na carreira, remunerações, renovações de contratos, nomeações definitivas, prémios de excelência e despedimentos em função dos resultados da avaliação individual de desempenho. Introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória. Não reconhecimento do mérito absoluto.
		Avaliação rigorosa, objectiva, justa, reflexiva, transparente, desburocratizada, de pendor formativo e pedagógico que promova a cooperação entre pares e o trabalho em equipa.	√	√	Avaliação burocrática, subjectiva e de matriz punitiva que promove o individualismo e a competição entre pares.
		Regime de avaliação que valorize e dignifique a carreira e o exercício da profissão docente.	√		Regime de avaliação que desvaloriza a profissão e coloca entraves ao seu exercício.
		Modelo de avaliação participado e negociado.	√		Modelo de avaliação imposto externa e unilateralmente.
		Autonomia e colegialidade nos procedimentos de avaliação.	√		Introdução de uma escala hierárquica ao longo do processo de avaliação.
		Institucionalização de um regime de co-avaliação: os professores devem ser avaliados mas também avaliadores.	√		

Vejamos os excertos paradigmáticos, criteriosamente seleccionados, que sustentam os elementos abarcados no quadro anterior.

Regulação do Acesso à Carreira:

“Outro aspecto de que a FENPROF discorda é a manutenção da prova de ingresso, aqui designada por prova de acesso à carreira. Como se tem referido, não há justificações aceitáveis para a sua existência. Exige-se aos docentes a aprovação numa formação inicial que contemple as componentes científica e pedagógica, incluindo a realização de estágio; sujeitam-se a períodos experimentais previstos nos contratos; aplica-se, também, a avaliação de desempenho prevista na legislação, em cada momento; e, ainda, obriga-se à realização com sucesso de um período probatório à entrada na carreira. Não é justificável que, desviando eventuais desconfianças na qualidade da formação inicial de professores para os docentes, se exija, para além de tudo o referido, a aprovação de uma prova de ingresso/acesso que, na prática, corresponde a um requisito habilitacional não previsto na Lei.” (FENPROF, Parecer emitido em 30-11-2009)

“Entende desnecessária, para acesso à profissão, a realização de prova de avaliação de conhecimentos, acolhendo antes a consagração de um ano de indução na profissão, em meio escolar, sob um processo de tutorado e objecto obrigatório de avaliação visando, nomeadamente, a aferição dos perfis de conhecimentos e de competências necessárias ao recrutamento para o exercício da profissão.” (ANP, Parecer emitido em 13-10-2006)

Regulação da Progressão na Carreira:

“ (...) a carreira única não deve significar progressão linear livre e só em função do mero decorrer do tempo. Pressupõe avaliação consequente em que o mérito deve ser distinguido especialmente.” (ANP, Parecer emitido em 25-10-2006).

“Todavia [a proposta de alteração do ECD], mantém um dos aspectos mais contestados e que foi introduzido na carreira pela via da sua divisão em categorias: o estrangulamento do acesso aos seus patamares mais elevados, a uma contingentação (dotação de vagas) dependente de decisão política assente nas disponibilidades do Ministério das Finanças. Essa opção contraria o discurso, tantas vezes repetido, de reconhecimento e distinção do mérito dos professores. Ao contrário, neste contexto, o que determina o acesso ao topo da carreira não é o mérito revelado no exercício da actividade, mas a abertura de concurso e existência de vaga. Ou seja, o reconhecimento do mérito depende, essencialmente, de um comando político e de um acto administrativo.” (FENPROF, Parecer emitido em 30-11-2009)

“Defendemos a existência de mecanismos de discriminação positiva (acelerações na progressão) e negativa (não progressão na carreira) decorrentes das menções que forem atribuídas em sede de avaliação de desempenho.” (FENRPOF, Parecer emitido em 25-11-2009)

Regulação do Processo de Gestão e Avaliação do Desempenho Profissional:

“O modelo de avaliação imposto pelo ME persegue, sobretudo, um objectivo economicista e pretende reforçar o controlo político e administrativo sobre as escolas e o desempenho profissional dos docentes. (...) A FENPROF concorda que a progressão na carreira não seja alheia aos resultados desta avaliação e que esta também se oriente no sentido do reconhecimento absoluto do mérito individual e da distinção de boas práticas. A FENPROF defende, por fim, que a avaliação do desempenho dos docentes seja de carácter formativo, isto é, orientada para a detecção de insuficiências, dificuldades, práticas inadequadas destinando-se à sua correcção.” (FENPROF, Comunicado emitido em 05-09-2007)

“A FENPROF considera que aquele modelo promove a burocratização de procedimentos, abre portas à subjectividade e foi construído para penalizar os professores ao nível da sua carreira profissional.” (FENPROF, Comunicado emitido em 27-10-2007)

“Ao contrário de certa desinformação que foi, e ainda é, veiculada, os professores e educadores deste país querem ser avaliados. E querem ser avaliados com critério, com adequação, com rigor e com justiça. (...) Defendemos uma avaliação de cariz formativo e processual. Defendemos uma avaliação entre pares, efectivamente participada e partilhada. Defendemos instrumentos e processos avaliativos dotados de simplicidade e eficácia. Defendemos mecanismos transparentes que garantam resultados justos e que reflectam o desempenho real dos docentes. (...) Defendemos o reconhecimento efectivo do mérito absoluto sem constrangimentos artificiais.” (FENPROF, Comunicação apresentada no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado a 23 e 24 de Abril de 2010)

“A desburocratização da actividade docente, o combate à avaliação competitiva e individualista e a aplicação de modelos que promovam o trabalho colectivo e solidário imprescindível em todos os projectos de ensino.” (FENPROF, Comunicado emitido em 27-11-2010)

“A prática da co-avaliação implica que todos os elementos de uma determinada comunidade educativa possam ser avaliados mas também avaliadores. Mantendo-se a paridade profissional no reconhecimento de que estamos numa profissão em que temos todos a mesma habilitação de base e profissional, a co-avaliação resolve o problema do reconhecimento da autoridade do avaliador uma vez que há a co-responsabilização de todos os pares.” (FENPROF, Parecer emitido em 22-01-2009)

“Trata-se de um modelo hierarquizado, construído numa perspectiva punitiva e assente numa organização hierarquizada de escola em que parte dos intervenientes do processo de avaliação – quem avalia – se encontra num patamar acima dos avaliados, o que nega o discurso do ME quando afirma quer a avaliação se realiza inter-pares. É mentira: os titulares avaliam os professores; os inspectores avaliam os titulares; o director avalia toda a gente dentro da escola.” (FENPROF, Comunicado, s/d)

“A standardização do modelo de avaliação, traduzida em formulários-tipo, ora generalistas ora excessivamente subjectivos, não permitem acolher extensiva e explicitamente, e com objectividade, a diversidade disciplinar docente impondo a adopção de critérios de avaliação uniformes para realidades diferentes.” (ANP, Parecer emitido em 19-02-2008)

Ainda no plano da autonomia, encontrámos transversalmente nos discursos elementos que apelam à *reflexividade profissional* dos professores no exercício das suas funções. A imagem do *professor reflexivo* e *autónomo*, defendida por ambas as associações, colide com a concepção do *professor funcionário* que cumpre acriticamente e instrumentalmente, sem dimensão reflexiva, orientações que lhe são impostas e cujo trabalho é assiduamente vigiado e alvo de uma sistemática avaliação burocrática. As múltiplas revisões do ECD são unanimemente entendidas como instrumentos reguladores e castradores da reflexividade profissional dos professores. Mais adiante, a propósito da exploração do eixo de análise discursiva *ethos-identidade*, retomaremos em pormenor estas questões. Vejamos um trio de excertos que dão conta deste confronto de visões.

“A teimosia dos responsáveis ministeriais em impor as suas regras de exercício da profissão docente e de carreira - que desfiguram a profissão, cerceiam espaços de autonomia e procuram reduzir os docentes a simples executores de ordens e aplicadores de normativos, sem dimensão reflexiva - ultrapassou, em alguns aspectos, os limites do razoável.” (FENPROF, Plano de Acção para o triénio 2007/210)

“A escola preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo pede profissionais responsáveis, reflexivos e solidários. Profissionais capazes de quotidianamente reinventar as suas práticas num esforço permanente e partilhado.” (FENPROF, Livro publicado em Junho de 2009)

“Os professores são intelectuais livres. É certo. Mas num aparelho de Estado centralizador, como é o nosso, também são chamados a serem dóceis funcionários executores de medidas de política educativa, das quais por vezes discordam e para as quais só episodicamente são chamados a opinar.” (ANP, Texto de Reflexão da autoria de João Ruivo publicado em 30-05-2011)

Num contexto de imposição tecnocrática e unilateral de projectos de reforma educativa alicerçados na racionalidade gestonária e empresarial, a promoção de uma *cultura de diálogo social* e de *participação democrática* dos professores e dos seus órgãos de representação colectiva na concepção, implementação, gestão e avaliação de medidas reguladoras da profissão, surgem nos discursos como mais uma expressão da (almejada) autonomia da classe. Esta dimensão é, do ponto de vista quantitativo, mais referenciada na amostra dos documentos da FENPROF fruto, a nosso ver, da percepção da própria associação sindical de sucessivas posturas anti-negociais e anti-sindicais adoptadas pelas equipas ministeriais da educação em diversos momentos estratégicos. Estes elementos de discurso identitário chamam a atenção, na sua generalidade, para a centralidade da figura do professor e dos seus representantes no ciclo de vida das políticas educativas, das quais deveriam ser os legítimos co-autores. Mas não só. A leitura intensiva e devidamente contextualizada do conteúdo do discurso da ANP sobre esta temática permitiu, ainda, detectar um sentido discursivo que aponta para a reivindicação de protagonismo político e institucional desta associação profissional no quadro da actual plataforma de concertação nos domínios da educação. Sendo ocasional e episodicamente auscultadas pelo Estado em matérias específicas, o espectro das funções desempenhadas pelas associações profissionais de direito privado em Portugal, como é o caso paradigmático da ANP, é bastante reduzido devido ao monopólio de algumas dessas mesmas funções por parte dos sindicatos (Freire, 2004). Nestes termos, facilmente se compreenderá que um dos objectivos da sua agenda reivindicativa se focalize, entre outros aspectos, no almejo de poder, estatuto e reconhecimento enquanto legítima parceira e interlocutora do Estado em matérias profissionais e científico-pedagógicas. Para finalizar, no entendimento convicto da ANP, os problemas de interlocução que ocorreram durante as fases de negociação dos projectos de reforma educativa poderiam ter conhecido um rumo mais concertado e pacífico caso fosse constituída uma ordem profissional dos professores. Fora esta adenda, os discursos identitários convergem entre si em matérias de diálogo social. Leia-se atentamente o quarteto de excertos que em seguida listamos.

“As reformas educativas (pertinentes ou não) apenas singram se para a sua concepção e aplicação confluir a participação dos educadores, não numa perspectiva corporativista, mas, sobretudo, na de co-autores das políticas educativas a implementar, na medida em que os professores, para além de conhecedores in-loco das reais fragilidades e necessidades do sistema, zelam incessantemente pelo sucesso escolar e pessoal dos seus alunos. Assim, é imperioso capitalizar a vasta e rica experiência e o amplo conhecimento dos professores (sem os quais qualquer reforma de fundo estará previamente condenada ao fracasso) (...) A equipa ministerial, deverá, desde já, dar mostras de uma cultura de diálogo e de participação democrática, e de consideração pela profissão docente, tendente a recuperar o tempo perdido e a inverter as consequências de algumas das mais controversas medidas em vigor, nomeadamente no que se refere à serenidade e à negociação necessárias à implementação das reformas estruturais que se desejam conceber e aplicar.” (ANP, Comunicado emitido em 14-04-2008)

“É legítimo concluir, por isso, que os professores não são meros instrumentos das políticas educativas, como tantas vezes se pretende fazer crer, mas sim simultaneamente interlocutores decisivos na sua construção e actores insubstituíveis da sua consecução.” (ANP, Comunicado emitido em 05-10-2010)

“Senhor Presidente, permita-me ainda que refira aqui uma aspiração importante da classe docente: a constituição da Ordem dos Professores. Estamos plenamente convictos que existindo essa entidade de auto-regulação da profissão muitos dos problemas que hoje se colocam ao nível da interlocução com o governo poderiam ter tomado outro rumo.” (ANP, Comunicado emitido em 05-03-2008)

“ [o governo] empenhou-se em descredibilizar e fragilizar as suas organizações profissionais, duvidando até da sua representatividade; não lhes reconheceu a capacidade de exercer integralmente e de forma autónoma um dos direitos que ele próprio lhes outorgou estatutariamente, o de participar no processo educativo.” (ANP, Comunicado emitido em 29-11-2008)

Em suma, com base na rigorosa leitura compreensiva e quantitativa do conteúdo da amostra dos documentos analisados, defendemos em jeito de hipótese que, num contexto em que as relações de emprego e as condições de trabalho dos professores são desafiadas por reformas educativas tecnocráticas de cariz gestor, a autonomia e os poderes profissionais são tendencialmente os elementos mais estruturadores dos modelos normativos da profissionalidade docente veiculados no discurso da FENPROF e da ANP e, inclusive, os mais reivindicados discursivamente. Apesar da especificidade funcional destas associações e das divergências que se evidenciam ao nível das orientações e conteúdos das suas agendas de pensamento e acção, ambas lutam activamente pela defesa, manutenção e conquista de poderes profissionais para a classe. Este é, indubitavelmente, um dos traços marcantes da identidade sindical e associativa.

As políticas educativas, de uma forma geral, sugerem e/ou impõem um referencial de orientações e práticas a serem seguidas pelos actores às quais directa ou indirectamente se destinam. No caso em análise, o autoritarismo e a capacidade interventiva das reformas educativas são, mediante os contextos em presença, tendencialmente reforçados quanto menor for o grau de mobilização e resistência colectiva dos professores. Na sequência deste raciocínio avançamos, em adição, com a hipótese exploratória de que a autonomia e o poder que a classe docente detém na regulação do exercício da profissão são inversamente proporcionais à intensidade do controlo gestor exercido pela tutela. António Nóvoa já havia defendido nos finais dos anos 80 argumentos relativamente consonantes com o raciocínio que apresentamos (Nóvoa, 1989). Seria interessante, em sede de ensaios ulteriores, explorar este par de hipóteses com base na análise de dados de natureza quantitativa.

2. Ethos-identidade

O eixo *ethos identitário e profissional* revelou-se o segundo mais presente em ambos os discursos. Não se afigura surpreendente que a dimensão de análise discursiva *normas e valores da profissão* detenha, por comparação às restantes dimensões que dão corpo ao presente, o peso frequencial mais elevado simultaneamente nas duas subamostras dos documentos que constituem o nosso *corpus empiricus* de investigação, já que a quase totalidade dos indicadores que a estruturam retomam elementos identitários que se encontram anexados aos restantes eixos de discurso. Por forma a não incorrer em desnecessárias repetições de conteúdos, deter-nos-emos, apenas, sobre os elementos que não foram alvo de análise até ao momento.

Numa primeira leitura do *quadro 3* anteriormente exposto (ver, pp. 31), múltiplas divergências e convergências ressaltam, das quais daremos conta em diante. Foquemo-nos, num primeiro momento, no plano das divergências. Os elementos que distinguem os corpos de normas e valores da profissão defendidos pela

FENPROF e ANP coincidem com os temas que singularizam/diferenciam as agendas e a especificidade funcional dos tipos de associativismo laboral e profissional que respectivamente cada um delas representa. Sobressaiu, desde logo, que a *ética e deontologia profissional*, pilar basilar da concepção da profissionalidade docente reivindicada pela ANP, encontra-se ausente no discurso da FENPROF.

A autonomia da profissão dilui-se paulatinamente motivada pelo reforço da regulação gestionária do seu exercício monopolizada pela tutela. As reivindicações da ANP expressas nos discursos ideológicos e estratégicos da sua autoria, vão precisamente no sentido de contrariar estas tendências dominantes de regulação e ingerência externa. Revisitemos uma das aspirações mais apeladas discursivamente pela ANP. A elaboração de um coerente corpo de normas e valores veiculador dos princípios éticos e deontológicos inerentes ao exercício da profissão, com força jurídica e idealmente imune às orientações político-ideológicas da tutela, representaria *a posteriori* um importante passo dado no desejado processo de emancipação da classe face à regulação e ingerência externa de que tem sido alvo. Este referencial de normas, traduzido formalmente num código de ética e deontologia profissional, do ponto de vista do seu conteúdo, deverá segundo as propostas da ANP apeladas discursivamente, consagrar, entre outros itens não menos importantes, o conteúdo funcional e as missões (pedagógica e social) da docência, os conhecimentos e as competências associadas aos perfis ideais-tipo do mau, satisfatório, bom e excelente professor, os deveres e direitos profissionais, bem como os contornos de um rigoroso regime disciplinar. O texto deontológico representaria, em simultâneo, um legítimo instrumento de avaliação já que um dos seus objectivos mestres passaria, precisamente, por controlar e elevar os padrões de qualidade - ética, deontológica, científica e pedagógica - da *performance* dos professores numa lógica de requalificação contínua das práticas.

Identificámos elementos discursivos que erigem a ética e deontologia como um dos factores catalisadores do fortalecimento da identidade profissional colectiva da classe e do sentimento de pertença de cada professor individualmente considerado a uma comunidade profissional coesa, unida, autónoma e detentora de um quadro normativo socialmente aceite e reconhecido oficialmente como regulador das práticas. Veja-se os seguintes fragmentos de discurso.

“O contributo que vem emprestando à educação e aos professores situam a ANP entre as organizações profissionais com responsabilidade institucional acrescida, mormente quando a ela se podem referenciar ambições cuja concretização transcende os aspectos exclusivamente laborais e se situam num plano superior – da ÉTICA e da DEONTOLOGIA - de afirmação da classe docente.”
(ANP, Dossier Informativo publicado em 11-12-2009)

“Tínhamos e continuamos a ter razão quando pugnamos pela necessidade de definição urgente de um código de ética e deontologia docente que se situe acima e para além de percepções políticas e ideológicas, a partir do qual devem ser fixados, de forma estável e duradoura, os sentidos da profissionalidade e a regulação da profissão docente.” (ANP, Nota à Imprensa emitida em 10-03-2008)

“Também para Albano Estrela “A elaboração e outorga de um código de ética é um elemento constitutivo da identidade profissional de um grupo. Sem uma ética não há uma comunidade. A partilha, por todos os professores, de ideias sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros”.” (ANP, Dossier Informativo publicado em 11-12-2009)

“Consagração de um Código Deontológico da Profissão Docente e de Normas de Exercício da Profissão Docente que constituam um quadro de referência dos conhecimentos, das competências, da qualificação das práticas, dos valores e dos princípios éticos inerentes ao exercício da profissão.” (ibidem)

Na sequência do raciocínio anterior, a FENPROF e a ANP denunciam os impactos perversos da autoridade política tecnocrática da tutela, altamente castradora dos espaços de autonomia da profissão, no desenvolvimento e

consolidação de uma identidade profissional sólida, coesa, homogénea e estável. Em termos empíricos, a dimensão *forte cultura e identidade profissional* revelou-se uma componente central dos modelos normativos da profissionalidade docente defendidos pelas associações em causa, no entanto, os sentidos dos discursos afastam-se entre si. Na concepção da ANP, a independência da classe face ao poder político, fruto do reconhecimento do direito à auto-regulação e da arquitectura participada de um código de conduta, é considerada a chave de ouro que permitiria resolver o que julga ser dos maiores défices da profissão: o parco sentido de corpo e a fragilidade e volatilidade da sua identidade profissional. Por seu turno, a FENPROF veicula discursivamente que tal passa, nomeadamente, pelo reforço da coesão, unidade e força da acção colectiva docente. A tónica colocada pela FENPROF nestes elementos preditores da consolidação de uma sólida identidade profissional deriva do facto de os mesmos constituírem o motor que alimenta o recurso de poder mais célebre dos sindicatos dos professores: a greve. Como ficou novamente patente, as propostas divergem entre si e apelam discursivamente a elementos que, tal como temos vindo a destacar, estruturam e singularizam a identidade sindical e associativa.

A *defesa da profissionalidade docente* integra o elenco de indicadores da dimensão *normas e valores da profissão* e, no que diz respeito ao seu posicionamento na estrutura argumentativa dos discursos da FENPROF e da ANP, é maioritariamente mencionada, de forma explícita, sempre que se debatem as questões da identidade profissional, da autonomia, dos poderes profissionais e simbólicos (estatuto e prestígio). Em boa verdade, a defesa da profissionalidade, aqui entendida como o perfil ou imagem de marca da profissão, ou seja, os traços/elementos identitários (corpo de normas, valores, conhecimentos, saberes-fazer, destrezas, poderes profissionais e simbólicos, aspirações) que a caracterizam, tornam singular e demarcam dos demais grupos profissionais, surge tacitamente presente no conteúdo da quase completude dos elementos de discurso identitário o que, em termos analíticos, dificulta o trabalho rigoroso de quantificação. Por forma a não incorrer em generalizações abusivas e, conseqüentemente, em conclusões erróneas, optou-se estrategicamente por contabilizar apenas as referências explícitas à defesa da profissionalidade docente. Argumentamos que seja o grande pilar estruturador da filosofia de pensamento e de acção de ambos os órgãos de representação colectiva da classe, embora em termos quantitativos esteja mais presente no discurso da FENPROF. Aliás, o movimento social profissional que se gerou e o conteúdo dos discursos veiculados constituem, não apenas de um ponto de vista simbólico, um hino à (defesa da) profissionalidade docente em resistência à racionalidade tecnocrática e gestionária das reformas educativas. Em seguida elencamos uma parcela dos excertos de discurso que se afiguram relevantes no quadro desta discussão.

“No estado em que se encontra, a profissão docente é uma profissão descuidada. E quem melhor do que os professores pode e mais interesse deve ter em cuidar do seu valor e dos seus valores? Ninguém fará por eles aquilo que só eles podem fazer por si. A auto-regulação profissional é, talvez, a chave de ouro para a abertura de perspectivas de renascimento da profissão docente. Um organismo de auto-regulação dá um corpo à sua unidade, um rosto à sua identidade, uma voz à sua autoridade, uma garantia da sua integridade e deve ser profeta do seu futuro. (A. Reis Monteiro)” (ANP, Comunicado s/d)

“É necessário e urgente que a classe defina para si, e o assuma colectivamente, os diversos quadros e dimensões de referência da profissão: formação, recrutamento, avaliação, deontologia, autonomia, processos de regulação e de auto-regulação da profissão, estatutos social, funcional e profissional. Este é o desafio que temos de vencer rapidamente, para que consigamos ganhar o sentido de corpo que nos falta e, por isso, nos fragiliza.” (ANP, Texto de Reflexão publicado em 05-10-2008)

“«A partilha, por todos os professores, de ideias sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão entre todos os seus membros» (Estrela, 1997:165). (...) todos os docentes devem questionar-se, autonomamente e com sentido de corpo, sobre os novos

sentidos da profissão e sobre novas formas de (auto)regulação do seu exercício que lhes permita, para além de responder a todos os novos desafios, construir uma sólida identidade profissional escorada em elevados padrões éticos, deontológicos, científicos e pedagógicos.” (ANP, Comunicado emitido em 28-01-2009)

“ (...) a valorização da classe docente e a afirmação da sua identidade profissional (...) passam pelo reforço da força e coesão enquanto grupo profissional que apesar da diversidade académica e profissional, se une em torno de uma mesma profissão - ser professor.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“A FENPROF pretende, para os docentes, um Estatuto de Carreira e Profissional completamente diferente, e por ele lutará, ganhando os professores para se insurgirem contra o "ECD do ME" e se unirem em torno do seu projecto alternativo, que se apresenta mobilizador, pois defende a profissionalidade docente, os direitos dos profissionais e os interesses da Escola Pública.” (FENPROF, Plano de Acção para o triénio 2007/2010)

“A profissão docente sofre de um paradoxo: é uma grande profissão, mas não tem uma grande profissionalidade. É reconhecidamente uma das profissões com maior relevância social, pelo valor individual e público do seu serviço – a educação – mas não tem um estatuto comparável a outras profissões de relevância análoga. Profissionalidade significa o perfil de uma profissão: o seu conteúdo identitário, a sua autonomia e o seu estatuto. Um dos factores da profissionalidade de uma profissão é a sua auto-regulação, ou seja, o privilégio e a responsabilidade de ser governada pelos seus próprios membros. A profissão docente não tem geralmente esse estatuto. É uma carência sintomática da sua menos densa identidade e que afecta o seu estatuto social. Mas a sua auto-regulação não poderá ser uma via para a elevação global da sua profissionalidade, com efeitos na qualidade da profissão e da educação? (A. Reis Monteiro)” (ANP, Comunicado s/d)

O *ethos* identitário da profissão espelhado nos discursos das duas associações colidiu com a concepção do que significa ser professor emanada dos normativos da tutela alusivos aos três momentos de reforma educativa. Por contraposição ao ideal-tipo de *professor-reflexivo* autónomo no exercício das suas funções, encontramos no *corpus empiricus*, uma interessante construção discursiva hiperbolizada e radicalizada - embora mais evidenciada e publicitada nos documentos assinados pela FENPROF - da imagem do *professor-proletário* que cumpre acrítica e instrumentalmente sem aparente dimensão reflexiva, orientações que lhe são impostas pela tutela à medida que perde o controlo autónomo sobre a produção do seu trabalho. Por outras palavras, evidencia-se, aqui, uma confrontação entre a imagem do professor “passivo” e “activo”.

Surgem, nos discursos, três missões associadas à função dos professores do ensino público: *missão pedagógica* (ensinar e educar como vocação e funções nucleares da docência); *missão social de socialização secundária* dos alunos e uma *missão de serviço público* cúmplice do estatuto de funcionários do Estado de que são detentores. A visão do professor polivalente que, para além de educar e ensinar, acumula funções não-pedagógicas de forte pendor burocrático, desafia o entendimento clássico do conteúdo funcional do trabalho docente defendido pela FENPROF e ANP. Estes profissionais do acto educativo são, simultaneamente, *gestores*, *administrativos*, *orientadores* e, ainda, *avaliadores* dos colegas de profissão. A pluralidade de tarefas burocráticas que são exigidas actualmente aos docentes coloca-os na posição de “escravos” do Estado, dos alunos e da sociedade, entenda-se, aqui, o tom hiperbolizado da analogia construída discursivamente pela FENPROF. As palavras de ordem, “Deixem-nos ser professores!”, foram, nos últimos seis anos, reiteradas oral e discursivamente de forma continuada pela FENPROF, estrategicamente com o objectivo de vincar a excessiva sobrecarga de tarefas que os docentes acumulam para além das funções pedagógicas e do trabalho de sala de aula com os alunos, algumas delas com um forte pendor burocrático.

Desvendámos elementos discursivos que apelam à defesa, reconhecimento e valorização da *especificidade*, *distintividade* e *centralidade* da *missão pedagógica e social da docência* no actual contexto de transição

educativa. Estas referências temáticas, quando discursivamente contextualizadas, representam uma reacção e contraposição às campanhas públicas de desvalorização social, profissional e económica da profissão levadas a cabo pela tutela. Estes temas serão retomados e abordados em detalhe no subponto que versa sobre a análise dos poderes simbólicos da classe docente.

Os professores, dada a especificidade do seu saber académico e técnico-profissional e da função que exercem, são unanimemente considerados pela FENPROF e ANP, um dos rostos humanos do sistema de ensino e dos processos de mudança social pós-modernos em cena nas sociedades do conhecimento globalizadas. À luz dos conteúdos dos discursos identitários, estes profissionais assumem um papel central na sociedade, poucas vezes reconhecido, valorizado e dignificado, que baloiça entre vários pólos e acumula exigentes demandas: são co-responsáveis pela mudança (social, educativa e cultural) e construção de uma sociedade qualificada, crítica, progressista e dinâmica, pela promoção da igualdade de oportunidades e de sucesso, bem como pelo eficiente desenvolvimento social, cultural e económico do Portugal democrático.

No arco temporal a que se reporta a presente investigação, as três revisões do modelo de gestão escolar reconfiguraram e reenquadraram o papel do professor na escola. A somar à pluralidade de papéis que são “convidados” a desempenhar, os professores tendem a partilhar com outros actores educativos as funções, a autonomia e os poderes que detinham no antigo modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino público. À luz dos discursos, a redução da participação e influência dos docentes nas tomadas de decisão relativas à administração escolar corresponde, inversamente, a um reforço do envolvimento das famílias e da comunidade²¹. O naípe de excertos que em seguida colocamos em linha sustenta os elementos de discurso identitário anteriormente sistematizados.

“ (...) a acção educativa desenvolve-se num contexto de especificidade humana que torna inconcebível a redução da função docente a uma dimensão meramente técnica ou instrumental.” (FENPROF, Plano de Acção da FENPROF para o triénio 2007/201)

“ (...) impõe-se a clarificação do papel do professor e do conteúdo funcional da profissão docente. (...) Desta clarificação deve resultar claro o que é que os professores têm que fazer (e têm que fazer bem) e o que compete a outros profissionais. Os professores não são animadores de tempos livres nem guardadores de alunos. E também não podem continuar sobrecarregados com tarefas burocráticas, em detrimento da preparação e do acompanhamento da actividade lectiva, do desenvolvimento de trabalho cooperativo ou do investimento na sua actualização e formação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“Assim, o conceito de carreira única deve ser preservado, porquanto a natureza das funções docentes, o conteúdo profissional essencial – actividade pedagógica – é também ele preservado ao longo de toda a carreira. Todavia entendemos que o exercício de outras funções educativas (exigindo-se para o efeito a necessária formação especializada), nomeadamente de supervisão, coordenação e avaliação, com carácter definitivo ou temporário, poderá ditar uma remuneração acrescida.” (ANP, Dossier Informativo publico em 11-12-2009)

“O erro está, há que dizê-lo sem rodeios, na gritante incompreensão e desconhecimento até do que significa ser professor. Se assim não fosse, quem governa saberia que o valor acrescentado do seu trabalho não se mede com equações e fórmulas; saberia ainda que o seu trabalho não é o somatório de unidades desagregadas e quantificáveis; e saberia, acima de tudo, que é a dimensão humanista do seu ser e do seu fazer que os distingue.” (ANP, Comunicado emitido em 29-11-2008)

²¹ A título de apontamento, na concepção da ANP, o incentivo ao alargamento dos espaços de intervenção destes actores, de resto acolhido favoravelmente, constitui uma condição *sine qua non* para que seja encetada uma requalificação da direcção estratégica das escolas. Tal permitirá permutar e conciliar interesses diversos e visões múltiplas sobre a função social da escola pública contemporânea e a multidimensional realidade a que tem que dar uma resposta eficaz e de qualidade.

“A responsabilidade acumulada em 25 anos de história impõe-lhe, enquanto instituição, que procure projectar a sua matriz identitária nos quadros reguladores da educação em geral e da profissão docente em particular, suportada na convicção inabalável de que aos educadores e professores enquanto referências incontornáveis da Educação, da Ciência, da Inovação e da Cultura, em cujas mãos está o poder de transformação e de desenvolvimento do nosso país (...)” (ANP, Documento n.º 47)

“ O que esteve e está em causa é algo bem mais profundo: “a natureza e a distinção da profissão docente”, gravemente postas em causa num Estatuto da Carreira Docente pretensamente renovado.” (ANP, Parecer emitido em 19-01-2009)

O eixo *ethos-identidade* ocupa uma posição de destaque nos discursos devido, em parte, à abrangência temática das dimensões e indicadores que lhe dão corpo. Queremos apenas alertar para a necessidade de olhar para além da ocorrência quantitativa de cada eixo e, em complemento, analisar a sua estrutura interna. Não deverá assumir-se aprioristicamente que existe uma relação linear e inequívoca entre o maior peso quantitativo de um eixo e a sua centralidade discursiva e vice-versa. Não é o caso em questão. De facto, estamos perante um conjunto de temáticas que, para além de serem elementos fundamentais das ideologias e dos discursos da FENPROF e ANP, detiveram largo protagonismo no domínio discursivo e, claro está, nas lutas de rua conduzidas pelos professores e os seus representantes colectivos.

3. Poderes Simbólicos: Estatuto e Prestígio

A reivindicação de *estatuto e prestígio social e profissional* para a classe, num contexto em que estes poderes simbólicos são severamente atacados, tem estado continuamente presente nos discursos desde 2006 a esta parte, embora mais intensamente no decorrer dos dois mandatos de cor socialista liderados por José Sócrates.

No arco temporal em análise, as associações em causa expressaram formalmente uma leitura muito crítica do espectro alargado de alterações que os projectos de reforma da carreira docente, da gestão escolar e da estrutura curricular introduziram no modelo instituído de regulação profissional e laboral da profissão. Denunciaram, inauditas vezes, que os objectivos de elevar a qualidade, eficiência e eficácia da *performance* do sistema de ensino público e dos professores, integrantes dos projectos de modernização educativa e amplamente publicitados por voz das sucessivas equipas ministeriais da educação, escondem as verdadeiras intenções economicistas que motivaram a implementação das supramencionadas reformas educativas: regular o acesso e progressões na carreira, reduzir o emprego e os custos com a força de trabalho. Mas não ficam por aqui. Argumentam, também, que a funcionarização da profissão, a burocratização da actividade docente, a contenção administrativa da progressão na carreira e a concepção de um modelo de avaliação burocrático e punitivo que controla em jeito “policia” o trabalho dos professores, entre outras medidas polémicas, foram escoltadas por campanhas públicas de desvalorização do estatuto da profissão nos planos social, pedagógico, profissional e económico através da construção discursiva, política e social da imagem do professor incompetente, cujo desempenho profissional revela níveis deficitários de qualidade, produtividade e profissionalismo.

Na concepção da FENPROF e da ANP, a responsabilização da classe docente pelos males do sistema de ensino (muitos deles herdados de políticas educativas erradas e desajustadas) e a proliferação de pejorativos juízos de valor que colocam em causa a honorabilidade profissional dos professores, prosseguiram um objectivo central: através do recurso ao poder dos *mass media* sensibilizar a opinião pública contra os professores e, desta forma, estrategicamente legitimar a necessidade de introduzir *packages* de reformas estruturais no modelo de regulação e organização da profissão docente. É nossa convicção de que o forte ataque público à profissão e ao

seu prestígio social explica, também, os contornos da dinâmica, intensidade e continuidade do conflito que colocou em campo de batalha as equipas ministeriais, os professores e os seus representantes colectivos.

Neste contexto, a FENRPOF e a ANP nos seus discursos formais, recorrem a elementos identitários que apelam a uma inadiável *valorização do estatuto e prestígio social* da profissão assente na sua *dignificação e legitimação social*, no *respeito e reconhecimento* (político e social) da *especificidade, centralidade e relevo social da docência* e na *confiança pública* de que os professores, no exercício das suas funções, se regem por elevados padrões de qualidade e ética profissional. Reivindicam que a profissão seja reconhecida socialmente como altruísta. Estes elementos de discurso identitário encontram-se ancorados nos seguintes trechos:

“Os professores foram alvo destacado de intensas campanhas de desvalorização social, em determinados momentos, verdadeiramente difamatórias e injuriosas. (...) A dignificação e valorização da carreira docente é e será sempre uma das principais bandeiras de luta da FENPROF. Não por razões corporativas, mas porque o reforço da profissão e dos profissionais docentes será um importante reforço da Escola Pública Democrática, uma vez que eles são um dos seus pilares fundamentais.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“[A ANP] rejeita os juízos de valor que recorrentemente põem em causa a distinção e especificidade da função docente e tendem a atribuir em primeira instância aos docentes os insucessos educativos e ineficácias do sistema educativo.” (ANP, Tomada de Posição emitida em 13 de Outubro de 2006)

“Mais ainda se tivermos presente todo o clima de belicosidade que acompanhou publicamente cada uma das medidas referidas, porque incorrectamente justificadas pela necessidade de subtrair mordomias a quem demonstrava deficitários níveis de desempenho, não se entregava à causa da educação e não se comprometia com o sucesso dos alunos e do sistema educativo; percepções, aliás, hoje vincadamente enraizadas na opinião pública e que afectam negativamente o prestígio da classe e põem em causa a sua honorabilidade profissional.” (ANP, Comunicado emitido em 05-03-2008)

“A tónica discursiva foi marcadamente de afrontamento aos professores: diminuiu publicamente a qualidade do seu trabalho; imputou-lhes quase integralmente o insucesso dos alunos; ferretou-os com o epíteto de privilegiados, faltosos e pouco empenhados; procurou dividi-los, distribuindo benesses às diversas castas que teve o cuidado de criar no seu seio.” (ANP, Comunicado emitido em 29-11-2008)

“Por absurdo e contraditório que pareça, nos últimos tempos, em Portugal, tem-se pretendido pôr em causa a importância e relevo social da profissão docente, chegando-se mesmo a imputar-se-lhe, de forma capciosa, parte da culpa nas dificuldades económicas que o país atravessa. Todavia, os professores sabem bem o quão importantes são para as crianças e jovens e suas famílias que, indiferentes a estas campanhas diminuidoras da sua imagem, continuam a depositar confiadamente nas suas mãos o seu futuro.” (ANP, Comunicado emitido em 05-10-2010)

“ (...) um órgão de auto-regulação da profissão docente é também a única via legítima para dotar a profissão docente de um recurso de regulação que é um factor de confiança pública e de prestígio social: a vinculação pública a uma Deontologia com força jurídica.” (ANP, Parecer emitido em 16-11-2009)

Múltiplas referências à *valorização profissional e económica da profissão* foram captadas. Todavia, neste campo, evidenciam-se ligeiras divergências ao nível dos sentidos de discurso. Revelou-se difícil de diferenciar a vertente social e profissional da valorização reivindicada, uma vez que se encontram profundamente correlacionadas entre si e influenciam-se mutuamente.

As duas associações defendem em unísono que o desejado ideal-tipo de sistema público de ensino eficiente, eficaz, prestador de serviços de educação com qualidade e dotado de um corpo de professores profissionalizados, motivados, satisfeitos com as funções que exercem e com o *status quo* da educação pública, não pode jamais ser conquistado sem que se iniciem processos reais de revalorização social, profissional, académica e económica da classe, sob o risco de os efeitos subverterem os efeitos desejados. O *quadro 7* sistematiza os indicadores que se encontram associados a esta dimensão de análise discursiva.

Quadro 7: Indicadores da dimensão valorização profissional e económica

Dimensões	Conteúdos Indicativos das concepções da profissionalidade docente	Presença/Ausência nos Discursos		Desafios que os elementos do discurso gestor da tutela colocam às concepções da profissionalidade docente
		FENPROF	ANP	
Valorização Profissional e Económica	Reconhecimento do direito à auto-regulação		√	Regulação do exercício da profissão monopolizada pelo Estado
	Arquitectura de um Código de Ética e Deontologia Profissional		√	Imposição de um modelo de profissionalismo ético
	Valorização do exercício da profissão nos planos material e profissional. Reforço da atractividade da profissão	√	√	Cortes e congelamentos dos salários e das progressões na carreira
	Conciliar a revalorização profissional da profissão com os imperativos de racionalização de recursos e contenção da despesa pública		√	Racionalização de recursos e contenção da despesa pública como prioridade
	Reforço da participação activa dos professores e dos seus representantes colectivos na concepção de normas reguladoras da profissão	√	√	Imposição unilateral e tecnocrata de um modelo de profissionalidade. Concepção de normas reguladoras da profissão com ou sem professores, com ou sem associações sindicais e profissionais
	Distintividade e centralidade da função do professor	√	√	Oferta excessiva de professores
	Progressão na carreira e na escala remuneratória baseada no reconhecimento do mérito absoluto sem dependência de vagas e limitações administrativas (sistema de quotas)	√	√	Limitações administrativas à progressão na carreira e não reconhecimento do mérito absoluto em sede do processo de avaliação do desempenho

Embora os discursos apresentem cabais pontos de contacto no entendimento do que julgam ser o leque de indicadores de valorização e dignificação da classe docente, evidencia-se uma relevante, mas não surpreendente, divergência entre eles. O reconhecimento do direito à auto-regulação e a outorga de uma deontologia com força jurídica e poder disciplinar sobre o acto profissional são, novamente, na concepção da ANP, os catalisadores da desejada valorização, dignificação e solidificação do estatuto e prestígio da profissão nos seus vários ângulos. Do lado da FENPROF, tal passa, não por questões que radicam exclusivamente na autonomia da profissão face à regulação gestora, mas pela manutenção e reforço de um movimento sindical democrático, coeso, de massas, de proposição, dinamizador do envolvimento sindical activo dos professores e que assuma, simultaneamente, uma postura crítica relativamente ao espectro de matérias que marcam actualidade político-educativa, interventiva/participativa nos processos de negociação de projectos de reforma e reivindicativa de interesses laborais, profissionais e educativos. Duas visões, dois projectos de natureza díspar, mas igualmente válidos. Os indicadores de valorização anteriormente debatidos encontram-se espelhados nos excertos que em seguida reportamos.

“A carreira dos professores e educadores foi dividida, pelo estatuto da carreira docente aprovado em 2007, com um objectivo principal: desvalorizar, no plano material, o exercício profissional qualificado da esmagadora maioria dos docentes (mais de dois terços deixariam de progredir para além de um escalão intermédio da carreira). (...) [a proposta de alteração do ECD], mantém um dos aspectos mais contestados e que foi introduzido na carreira pela via da sua divisão em categorias: o estrangulamento do acesso aos seus patamares mais elevados, a uma contingentação (dotação de vagas) dependente de decisão política assente nas disponibilidades do Ministério das Finanças. Essa opção contraria o discurso, tantas vezes repetido, de reconhecimento e distinção do mérito dos professores. Ao contrário, neste contexto, o que determina o acesso ao topo da carreira não é o mérito revelado no exercício da actividade, mas a abertura de concurso e existência de vaga. Ou seja, o reconhecimento do mérito depende, essencialmente, de um comando político e de um acto administrativo.” (FENPROF, Parecer emitido em 30-11-2009)

“Sobre o impacto das medidas nos professores e educadores, é devastador! As reduções salariais atingem valores elevadíssimos em muitas situações; o congelamento das progressões na carreira desvaloriza o exercício profissional e frustra legítimas expectativas criadas depois de anos de paralisação.” (FENPROF, Comunicado emitido em 15-10-2010)

“No caso das carreiras docentes, a intenção não foi a sua dignificação, mas a sua desvalorização, através da redução dos salários decorrentes de entraves ilegítimos a uma normal progressão e da funcionarização da profissão (...) Os grandes desafios que se colocam à Educação no nosso país exigem uma atitude clara de valorização dos docentes, que passa por uma afirmação da importância do seu papel, pela sua auscultação permanente e por uma verdadeira negociação com os seus legítimos representantes.” (FENPROF, Plano de Acção para o triénio 2007/2010)

“Se os professores constituem o elemento chave da mudança a operar no sistema educativo, porque sem o seu empenho não é possível inovar e melhorar o funcionamento da escola, impõe-se libertar a profissão docente de todos os constrangimentos, administrativos e outros, de modo a tornar o seu exercício atractivo e motivador, assente numa prática cientificamente fundamentada e tecnicamente bem executada no quadro de uma responsabilidade ética por todos reconhecida.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“ (...) argumentos que induzam a um tipo de construção estatutária que haja por bem conciliar revalorização profissional e imperativos de racionalização económica e dos recursos do país.” (ANP, Parecer emitido em 25-10-2006)

“A janela de oportunidade que então se abria deveria ser encarada como tempo e espaço privilegiados de revalorização da profissão docente, consubstanciada num Código Deontológico próprio que configurasse um quadro de referência profissional acima e para além de concepções políticas ou ideológicas, corporizador do fulcro do compromisso e da responsabilidade individual e do colectivo docente para com a sociedade e a Educação genericamente consideradas, e para com os alunos e as escolas em particular.” (ANP, Anuncio e divulgação do Estudo Científico *Ser Professor Situação profissional e papel das organizações de docentes* publicados em 16-05-2008)

Argumentamos que, à semelhança da defesa de poderes profissionais adquiridos, pugnar pela (re) aquisição, manutenção e reforço de *poderes simbólicos*, como *status* e prestígio social, constitui o cerne das linhas estratégicas de reivindicação das associações representativas da classe docente independentemente da sua orientação ideológica e especificidade funcional. Estes poderes simbólicos, quando desafiados pelas impostas concepções da profissionalidade espelhadas nos diplomas normativos assinados pela tutela, tendem, em tom de resistência e contraposição, a ser galardoados com o título dos elementos identitários mais enfatizados e com maior protagonismo discursivo. As temáticas mais sensíveis, fracturantes e potencialmente contenciosas extravasam o leque de poderes adquiridos, sejam eles simbólicos ou todos aqueles que, à data, se encontrem legal e normativamente consagrados, na medida em que invadem, da mesma forma, o campo das *aspirações* e dos *poderes almejados* pela classe profissional, os professores *stricto sensu* e os seus órgãos de representação colectiva.

4. Colegialidade Profissional

Os modelos normativos da profissionalidade docente reivindicados discursivamente pela FENPROF e a ANP assentam no princípio da *colegialidade profissional*. Depois de criteriosamente cruzados os conteúdos identitários dos discursos concluímos que, neste eixo temático, não ressaltam divergências. As concepções da profissionalidade explanadas e os elementos apelados discursivamente caminham num sentido convergente. Importa referir que este eixo de discurso encontra-se mais presente na amostra dos documentos com a assinatura da FENPROF, ainda que as diferenças quantitativas não sejam significativas [veja-se as tabelas de frequências no Anexo B, pp. xxi-xxiv].

As dimensões e os indicadores que operacionalizam o eixo em análise, não são referenciados transversal e continuamente ao longo do arco temporal que baliza a investigação. Na sequência desta nota, urge sublinhar que se regista uma presença assídua das temáticas em redor da colegialidade nos discursos reactivos produzidos sobretudo em tempos de negociação e implementação das medidas de reforma que se reportam à estrutura da carreira docente, aos contornos do modelo de avaliação do desempenho e de gestão escolar.

A estratificação da carreira docente em duas categorias profissionais hierárquicas - professor titular e professor - da qual resultou uma hierarquização e diferenciação de funções, poderes, responsabilidades e estatutos, chocou com o conceito de *carreira única horizontal* e o postulado da *uniformização da classe sem*

líderes, hierarquias e diferenciação entre pares reivindicados pela FENPROF e ANP desde os finais da década de oitenta e inícios dos anos noventa, aquando da primeira redacção formal do ECD. Neste campo, defendem que se afigura inconcebível coabitar no seio da classe docente uma diminuta elite de professores titulares que assumem cargos de gestão, coordenação, supervisão e avaliação e, num nível hierárquico inferior, uma “extensa casta”, fazendo uso da expressão metafórica adoptada pela ANP no seu discurso, que reúne os professores ditos executores, cujas principais responsabilidades se resumem a educar e ensinar. A luta unida e persistente das organizações sindicais pela revogação dos artigos que consagram a divisão do grupo profissional em duas categorias hierárquicas chegou a bom porto. A tão desejada e reivindicada carreira profissional única dos docentes do ensino público não superior foi reconquistada com a revisão do ECD levada a cabo pela ministra da educação Isabel Alçada. Anexa a esta discussão, detectámos a presença de elementos discursivos identitários que apontam para uma *igualdade de estatuto e prestígio social e profissional* entre professores independentemente das funções que exerçam, do escalão em que estejam posicionados, bem como do nível de ensino onde leccionam.

As revisões múltiplas do ECD operaram, como ficou patente em pontos e debates anteriores, uma ruptura cabal com a tradicional representação idealizada das *relações colegiais e igualitárias* que se encontra descrita e reivindicada nos discursos da FENPROF e da ANP. Os elementos discursivos que apelam à *igualdade e justiça na evolução profissional* e à promoção de uma *cultura colaborativa entre pares* foram desafiados na sequência da desestabilização e intensificação das estruturas de poder no interior da profissão, como consequência directa da segmentação verticalizada da carreira. Estes factores, em articulação íntima com a arquitectura de um modelo de avaliação do desempenho que visa, sub-reptícia e estrategicamente, regular e limitar o acesso aos escalões de topo com base em critérios de ordem política, económica e administrativa, potenciam perversamente, à luz dos conteúdos de ambos os discursos, a degradação do clima colegial das escolas e o desenvolvimento de uma cultura organizacional que tem no individualismo e competitividade entre pares os seus traços mais flagrantes.

Na concepção da FENPROF e da ANP, a artificial estratificação da carreira em duas categorias profissionais, quando conjugada com a criação de um órgão de gestão unipessoal centrado na figura do director, cargo apenas acessível aos professores titulares, vedou aos restantes docentes em posição hierárquica inferior o exercício de funções de gestão e administração. Impôs-se, assim, nas escolas uma assimétrica relação de poder entre pares consubstanciada formalmente numa estrutura organizacional hierarquizada que coloca no topo da pirâmide o director, na classe intermédia os ditos professores titulares e, na base, os professores que desempenham as funções nucleares da docência, ou seja, ensinar e educar. A FENPROF e a ANP perfilham o argumento de que o novo modelo “autoritário” de gestão escolar *legitima e intensifica as relações de poder* no interior das escolas e favorece a *criação de lideranças fortes e subculturas antagónicas*, pois o director tem poder para nomear os professores da sua confiança a fim de os integrar na equipa de trabalho que ele próprio lidera. A escola-empresa, cuja “gestão ditatorial e autoritária” está a cargo do director e do seu lote de assessores perverteu o conceito clássico de escola governada democraticamente. Desvendámos elementos discursivos que reivindicam um *órgão de gestão escolar colegial e democraticamente elegido* que legitime e institucionalize *relações (de poder tendencialmente) igualitárias entre professores*. A FENPROF e a ANP, num exercício de prospecção reflexiva, anteciparam a emergência de conflitos ao nível micro das escolas decorrentes da não legitimação do catálogo de poderes e responsabilidades diferencialmente atribuídos às novas hierarquias, das coligações e lideranças fortes

criadas entre professores que partilham a mesma posição na carreira e, conseqüentemente, da ocorrência de eventuais fenómenos de injustiça organizacional.

Avançamos que os princípios da *não diferenciação profissional, funcional e simbólica entre professores* revelaram-se, igualmente, um dos traços marcantes do discurso identitário democrático tipicamente colegial e igualitário da autoria da FENPROF e da ANP. Lancemos um olhar sobre os fragmentos de discurso onde poder-se-á deslindar as referências mais paradigmáticas à colegialidade profissional nos seus vários ângulos.

“Outros desses objectivos serão a eliminação das categorias hierarquizadas, impostas com o intuito insofismavelmente economicista de impedir 2/3 dos docentes de irem além de um patamar salarial intermédio e de privilegiar uma relação hierárquica e não de cooperação entre pares.” (FENPROF, Plano de Acção para o triénio 2007/2010)

“Sendo fundamental o retorno a uma carreira única e valorizada, sem divisões artificiais nem conteúdos funcionais diferenciados. (...) Dada a complexidade dos contextos educativos, a colegialidade, a partilha, o trabalho em equipa e a cultura colaborativa são essenciais (...).” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizados nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“Assim, deve ser reconhecida aos docentes uma Carreira Especial Única, enquanto designação consagrada da igualdade entre pares e que acolhe a ideia de não diferenciação funcional ou profissional.” (ANP, Dossier Informativo publicado em 11-12-2009)

“Nesse sentido importa, antes de tudo o mais, rever o Estatuto da Carreira Docente (ECD) no que respeita à injustificada e absurda divisão da carreira docente em duas categorias de professores (titulares e não titulares), diminuindo, assim, conflitos, tensões e potenciais tribalismos entre pares de todo em todo indesejáveis e nefastos para a qualidade (multidimensional) da educação e dos seus resultados que todos, de boa-fé, querem melhorados e para eles pessoal e profissionalmente desejam contribuir.” (ANP, Nota à Imprensa emitida em 28-04-2008)

“Assunção de um Estatuto Profissional Único, que consagre a igualdade do estatuto profissional e social de todos os docentes, independentemente do nível ou grau de ensino em que exercem.” (ANP, Comunicado emitido em 17-03-2006)

“Uma escola só será autónoma se os seus professores e educadores dispuserem de autonomia pedagógica e de liberdade de pensamento e de acção. O novo regime de administração das escolas consagra um modelo autoritário de gestão, que não se compagina com os princípios de autonomia e de participação democrática. É fundamental, por isso, proceder à alteração deste regime, promovendo a elegibilidade dos órgãos, a colegialidade do seu funcionamento e a participação activa dos professores em todas as dimensões da organização escola, dando o seu contributo pessoal para a vitalização democrática dos vários espaços de decisão e de gestão.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

O facto de o eixo colegialidade profissional assumir a quarta posição no “ranking” dos cinco eixos presentes em ambos os discursos exige ser justificado e, como tal, consideramos pertinente destacar dois apontamentos de cariz analítico e metodológico. Em primeiro lugar, se atendermos à estrutura interna deste eixo verifica-se, desde logo, que é constituído apenas por duas dimensões que, embora detenham significativas frequências a elas associadas, dificilmente alcançariam o peso quantitativo dos eixos (*e.g.* poderes profissionais e *ethos*-identidade) que comportam no seu seio inúmeras dimensões e indicadores de abrangência temática e identitária alargada. Ainda assim, a colegialidade profissional obteve largo protagonismo discursivo. Com base nas evidências empíricas, mas olhando para além delas, defendemos que os modelos da profissionalidade veiculados nos discursos da FENPROF e da ANP são marcadamente colegiais e democráticos. Estas são, a nosso ver, as características que os singularizam e, ao mesmo tempo, afastam do discurso gestor da tutela e dos valores do individualismo e do autoritarismo que procura impor.

5. Direitos Laborais

A defesa dos *direitos laborais* dos professores revelou-se um elemento exclusivo do discurso ideológico e estratégico da FENPROF. Tal constatação não é de todo surpreendente. A agenda reivindicativa do associativismo sindical docente, quer na sua vertente teórico-ideológica, quer no plano interventivo, focaliza-se precisamente na protecção dos direitos e interesses laborais, individuais e colectivos, dos professores. Reside aqui, por excelência, um dos traços que caracteriza e distingue a especificidade funcional dos sindicatos quando comparada com o âmbito de acção das associações profissionais. O presente eixo de análise detém o menor peso frequencial contabilizado tendo por referência os resultados apurados para os restantes eixos estruturadores do modelo da profissionalidade projectado discursivamente pela FENPROF, mas a sua presença substantiva é significativa. Analisemos as dimensões e os indicadores que o operacionalizam e lhe dão sentido.

A reivindicação do *direito a condições de trabalho condignas*, dimensão que reúne o maior quantitativo de ocorrências, surge discursivamente em reacção à extensão do horário dos professores e à paulatina degradação das condições e do clima de trabalho nas escolas. As novas funções administrativas altamente burocratizadas que os professores são, em tom irónico, “convidados” a desempenhar, e a sobrelotação das turmas, reestruturaram a organização do horário de trabalho do pessoal docente, nomeadamente a extensão da sua componente não lectiva, aqui entendida como o conjunto de tarefas que extravasam a preparação, acompanhamento e leccionação das aulas. No discurso da FENPROF, encontramos uma relação de dependência entre a crescente sobrecarga dos professores com tarefas burocráticas e o correlativo decréscimo da produtividade e qualidade da sua *performance*. Ressalta do discurso da FENPROF que o exercício da actividade docente deverá reger-se por um condigno regime de tempo de trabalho *a)* pedagógica e intelectualmente compatível com a função/cargo desempenhado e as responsabilidades que lhes estão inerentes, *b)* que permita o exercício de uma reflexiva prática pedagógica devidamente preparada, com elevados padrões de qualidade e alvo de uma contínua requalificação, *c)* consagrador de espaços de discussão entre pares e, por fim, *d)* que possibilite conciliar a vida profissional e pessoal, sem que a primeira entre, invada, ultrapasse e monopolize o espaço da segunda. Vejamos os argumentos discursivos da FENPROF relativamente a estas questões:

“A constatação de que estamos perante um problema que se tem vindo a agravar torna urgente uma intervenção ao nível das condições de trabalho dos professores, que garanta, por exemplo, horários de trabalho adequados a uma boa prática pedagógica, com tempos suficientes para preparação e avaliação das actividades e para trabalho conjunto com outros docentes. (...) E também não podem continuar sobrecarregados com tarefas burocráticas, em detrimento da preparação e do acompanhamento da actividade lectiva, do desenvolvimento de trabalho cooperativo ou do investimento na sua actualização e formação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“Assumir, em primeiro lugar, que o cerne da actividade docente é o insubstituível e inestimável trabalho científico, didáctico e de cidadania feito na relação pedagógica quotidiana e a que damos o nome de AULA. Tal assunção deverá ter um reflexo directo na organização dos horários de trabalho pelo que a discussão não deve ser, nunca, em torno de como é que se “encaixam” as horas da componente não lectiva nos horários dos docentes mas, antes de tudo, em torno de como é que se constrói um horário de trabalho pedagógica e intelectualmente adequado.” (FENPROF, Parecer emitido em 22-01-2009)

“ (...) o regime de horário de trabalho dos docentes, verdadeira aberração pedagógica, agravado pela realização de um número crescente de reuniões nas escolas e pela atribuição de tarefas que dificultam o desenvolvimento do que é essencial na actividade dos docentes: o trabalho com os seus alunos.” (FENPROF, Comunicado foi emitido no início de 2012 mas não existe a referência a uma data)

Num outro ângulo de análise das condições em que os professores exercem a sua actividade, desvendámos no *corpus empiricus*, elementos discursivos denunciadores da crescente deterioração do clima de trabalho colegial nas escolas em benefício da imposta sedimentação de uma cultura organizacional potenciadora do conflito que preconiza, em jeito de ordem, os valores do individualismo e da competitividade entre pares. Na linha do argumento anterior, as disfunções organizacionais ao nível micro das escolas, decorrentes das constantes mudanças no plano macro das políticas educativas e meso da gestão escolar, são erigidas discursivamente como os factores explicativos do mal-estar que se vive na classe docente e cujos indicadores mais visíveis são os graus de insatisfação, desmotivação, *stress* e desgaste sentidos pelos professores. Vejamos um par de excertos.

“A implementação destas medidas provocou um profundo mal-estar entre os docentes, que viveram momentos marcados pelo desânimo e pelo extremo cansaço, decorrentes da crescente burocratização da sua actividade e do agravamento das condições em que desenvolvem o seu trabalho. (...) É sabido que a profissão docente é uma das profissões com um mais elevado nível de stress. Os seus indicadores mais comuns são o esgotamento, a depressão e a exaustão emocional. Tendo as suas raízes na forma como o ensino e a escola no seu conjunto estão organizados, o stress é um sintoma de problemas organizacionais e não uma fraqueza dos trabalhadores, passível de ser separada do contexto em que exercem a sua actividade. Estudos realizados nesta área apontam como principais factores de stress o comportamento inadequado dos alunos, turmas demasiado grandes, horários de trabalho sobrecarregados, relações de competição entre os professores, má gestão escolar, demasiadas mudanças na educação e pressões sociais, entre outros.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“Para a FENPROF este ordenamento jurídico [DL 75/2008] tem levado à deterioração do clima de trabalho em muitos estabelecimentos de ensino, contribuindo para a desmotivação e para o desgaste pessoal e profissional dos docentes e agravando as condições de trabalho na Escola Pública.” (FENPROF, Parecer emitido em 25-01-2012)

À luz das evidências empíricas, verifica-se que a reivindicação do *direito à estabilidade profissional e no emprego* é, também, um indicador da especificidade do discurso da FENPROF e do modelo da profissionalidade que procura veicular e defender. No arco temporal em análise, a dimensão *estabilidade laboral* é apelada mais intensivamente em tempos de revisão do ECD e, mais recentemente, quando se discutiram os impactos profundos da reforma da estrutura curricular no (mercado de) emprego docente.

A situação profissional e laboral dos professores do ensino público não superior alterou-se significativamente nos últimos seis anos. Os governos que, neste período assumiram a condução do país, importaram para a gestão pública dos recursos humanos a hegemónica tendência pós-moderna de flexibilização, individualização e volatilidade das relações de trabalho. Como foi destacado em capítulos anteriores, tal opção estratégica, tributária dos princípios neoliberais da nova gestão pública, visava essencialmente dar resposta às condições económico-financeiras adversas, bem como modernizar e racionalizar a máquina administrativa e social do Estado por forma a torná-la mais ágil e adaptável às lógicas de funcionamento do sector privado empresarial e das novas exigências das sociedades globalizadas de capitalismo avançado. Sem querer aprofundar este enquadramento contextual foquemo-nos, agora, nos impactos da nova gestão pública educacional nas relações de emprego dos professores tendo por referência o conteúdo do discurso da FENPROF a este respeito.

Com base numa leitura não somente de fragmentos específicos, mas da globalidade do discurso, consideramos que as propostas da FENPROF vão claramente no sentido da defesa de uma concepção clássica de emprego estável, seguro e protegido. As idiossincrasias do *status quo* laboral e profissional da profissão, apresentadas e descritas discursivamente, contrariam esta visão. Vejamos alguns indicadores. O risco social do desemprego, da instabilidade e da precariedade laboral toca segmentos socioprofissionais que até então

permaneciam imunes. Tal é perceptível e empiricamente irrefutável. Observa-se, de facto, uma real “desestabilização dos estáveis” e o despoletar de uma “periferia precária” constituída por trabalhadores que mantinham uma posição laboral relativamente estável, como é o caso paradigmático dos professores portugueses do ensino público não superior. Num contexto de reestruturação da carreira e das relações de emprego, o ciclo de vida profissional do pessoal docente tornou-se descontínuo, dominado pela precariedade e a incerteza. O ponto de chegada esperado do projecto laboral e profissional projectado pelos professores é, na actual conjuntura, imprevisível e encontra-se metaforicamente “hipotecado”. A par, evidenciam-se sinais, ainda que não generalizáveis a toda a classe, de uma relativa institucionalização do modo de vida laboral precário e instável, sobretudo junto dos professores em regime de contrato e em início de carreira. Nesta linha, a FENPROF critica veemente a alegada preferência do governo pela força de trabalho que exerce as suas funções no âmbito de uma relação jurídico-laboral precária e, como tal, “facilmente descartável”, fazendo uso de uma expressão paradigmática reiterada múltiplas vezes no seu discurso.

O mercado de emprego docente apresenta, hoje, características que, há sensivelmente duas décadas, eram simplesmente inimagináveis pelos sindicatos e os próprios professores. A instabilidade penetrou a um ritmo acelerado numa profissão outrora socialmente reputada como privilegiada. Este quadro, pintado discursivamente, colide com os princípios da estabilidade profissional e no emprego defendidos pela FENPROF. É interessante verificar que, nos últimos seis anos, o objecto central das reivindicações da classe docente mudou de enfoque e, recentemente, centrou-se numa questão mais sensível e fracturante. Se, durante o período em que o governo socialista assumiu funções, os professores lutavam pela carreira, agora, lutam pela defesa do (direito ao) emprego. A percepção individual do risco de perder o emprego e, por inerência, o medo social do desemprego partilhado colectivamente pelos professores, aumentaram e intensificaram-se paulatinamente sobretudo na transacção quinzena de anos, segundo as recentes reflexões críticas contidas no discurso da FENPROF a propósito dos severos impactos da reforma da estrutura curricular. Ainda neste quadrante de análise, a federação denuncia discursivamente que o desemprego no sector do ensino público não superior tem crescido muito acima da “elevada média nacional”²².

Constatámos que, na perspectiva da federação, o medo social do desemprego, a precariedade, incerteza e insegurança profissional/laboral foram importados para o interior da classe docente, não exclusivamente por mão do curso de desenvolvimento e difusão da sociedade do risco de Beck (1992, 2000a e 2000b) à escala global, mas

²² Mário Nogueira, secretário-geral da FENPROF, em declarações à imprensa, defende que o projecto de reforma da estrutura curricular, quando conjugado com as medidas de reordenamento escolar, especificamente a criação de mais mega-agrupamentos, e o aumento do número de alunos por turma, resultará na eliminação de cerca de 25.000 horários nas escolas e, como tal, ditará o despedimento de 18.000 professores em regime de contrato e a criação de horários-zero para mais de 10.000 dos que integram os quadros (Notícia publicada no Jornal Sol, 12/07/2012). A este respeito, alerta a opinião pública que o ministério prepara “o maior despedimento colectivo de que há história em Portugal” (Notícia publicada no Jornal Público, 12/07/2012) e que, entre 2009 e 2011, o desemprego docente aumentara os inacreditáveis 225%, e de Junho de 2011 a Junho de 2012, 151 pontos percentuais (*idem*). No passado dia 12 de Julho, a FENPROF co-organizou com o Movimento pela Vinculação dos Professores Contratados, de origem facebookiana e que conta com mais de 20 mil seguidores, um protesto com objectivo de expressar precisamente a indignação dos docentes com as medidas que afirmam intensificar a precariedade laboral e elevar o desemprego docente para níveis alarmantes. Saíram à rua cerca de 6.000 professores, número que fica bastante aquém dos alcançados 100.000 em 2008.

através das novas iniciativas políticas de atomização, flexibilização e precarização das relações de emprego previstas nos projectos neoliberais de empresarialização do sector público da educação.

Encontrámos empiricamente elementos discursivos que chamam a atenção, não apenas dos professores, mas da opinião pública em geral, para os custos individuais e sociais que advêm da deterioração e precarização das condições de exercício da docência. Absentismo, ansiedade, desgaste físico, mental e psíquico, síndrome de *burnout* enquanto indicador de *stress* profissional, desmotivação e insatisfação com a profissão, são alguns dos custos individuais mais denunciados e criticados discursivamente. A posição da FENPROF é clara. Estes impactos perniciosos não se coadunam com os objectivos estratégicos, sobejamente publicitados pela tutela, de elevar o profissionalismo, a qualidade, eficiência e eficácia da *performance* dos professores numa perspectiva de revalorização profissional. Na sua concepção, os efeitos esperados das reformas educativas e os seus impactos reais/custos sociais mostram-se contraproducentes e contraditórios e, acima de tudo, comprometem a qualidade do ensino público e do trabalho docente. A federação reivindica a adopção de novas políticas de gestão de recursos humanos nas escolas que, entre outras valências, valorizem, desenvolvam e recompensem o (valor distintivo do) talento dos professores e edifiquem os alicerces de uma cultura e de um clima organizacional marcadamente colegiais que assumam o papel de catalisadores do incremento dos níveis de motivação, satisfação, realização, bem-estar e “felicidade” sentidos no local de trabalho para valores benéficos à (re)construção de equipas (de professores) de elevada *performance* e, por inerência, ao normal funcionamento de uma escola pública orientada para a prestação de serviços educativos de excelência.

Atendamos a um quinteto de excertos de discurso cujos conteúdos abordam, explícita e tacitamente, as tendências descritas.

“Também na área da Educação, a preferência pelo trabalho precário foi indisfarçável, com pesados custos sociais, mas também com as dificuldades que daqui decorrem para a organização e trabalho das escolas, incluindo sinais de uma crescente superficialização das relações de trabalho que acabam por explicar-se à luz dos condicionamentos de vida impostos por aquelas opções políticas” (FENPROF, Comunicado emitido em 25-10-2007)

“(...) acresce ainda o recrudescimento da instabilidade profissional, o aumento da precariedade do trabalho e o desemprego de longa duração.” (FENPROF, Plano de Acção para o triénio 2007/2010)

“O desenvolvimento de uma política educativa que contribui para a desvalorização da Escola Pública e para a deterioração de algumas das suas respostas, bem como para uma maior instabilidade no exercício da profissão docente, encontrando-se, ainda na origem de um visível crescimento da precariedade e do desemprego docente.” (FENPROF, Comunicado emitido em 31-07-2008)

“A opção de quem governa é descarada e condenável: a progressiva substituição de docentes em lugar de quadro por docentes em situação precária, com vencimentos mais baixos, sem direito à carreira e sem os direitos que esta confere, facilmente “descartáveis”, como reclamam os cânones da política de direita com que o país continua a debater-se.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“Para além do roubo no salário (que pretendem agora estender às pensões de aposentação) e do congelamento das carreiras, os professores são hoje vítimas de uma precariedade que atinge níveis brutais.” (FENPROF, Parecer emitido em 26-03-2011)

A última dimensão do eixo em análise reporta-se, especificamente, à protecção dos *direitos sindicais individuais e colectivos* dos professores. Neste campo, o discurso apela expressamente ao reconhecimento do *livre exercício da actividade sindical nos locais de trabalho*, do *inalienável direito à greve* e à *negociação*

colectiva, bem como da representatividade e centralidade do *papel institucional* das *organizações sindicais* representativas dos professores em contexto negocial sobre qualquer questão de política educativa.

Note-se que, ao longo das três legislaturas abrangidas pela investigação, o catálogo de direitos sindicais foi severamente atacado, embora com intensidades diferentes consoante as medidas que estavam em cima da mesa e os contextos políticos, económicos e negociais em presença. Com base no relato discursivo dos acontecimentos, os sindicatos dos professores, desvalorizados em sede dos órgãos de negociação e consulta, foram recorrentemente considerados obstáculos à mudança, alegadamente em justificação do facto de as suas agendas reivindicativas procurarem operar a manutenção do *status quo* e estruturarem-se em torno da defesa de interesses corporativos e profissionais em detrimento do interesse público. Em adição, nas palavras da FENPROF, a tutela assumiu em diversos momentos-chave, atitudes anti-sindicais, anti-democráticas e anti-negociais, desrespeitou a liberdade de exercício de actividades sindicais e procedeu estrategicamente à revisão da lei sindical, da qual resultou uma limitação do campo de intervenção dos sindicatos.

Defendemos que o apelo discursivo à defesa de direitos sindicais encontra explicação no peso simbólico que os mesmos detêm na (re)construção e afirmação da identidade da FENPROF e, claro está, da globalidade dos sindicatos independentemente da sua orientação ideológica, dos níveis de ensino, das regiões do país e do público-alvo docente que representam. Os direitos sindicais são, por excelência, os poderes exclusivos do sindicalismo docente, isto é, a imagem de marca que o singulariza e demarca do associativismo profissional. Pela importância que assumem no universo sindical, encerram em si um forte potencial conflituoso latente e, quando desafiados, não reconhecidos política e institucionalmente, facilmente despertam para a sua vertente manifesta. Desta forma, quando abalados, tendem a assumir largo protagonismo discursivo e a monopolizar as palavras de ordem e reivindicação das modalidades de acção sindical. O peso frequencial da dimensão relativa à protecção de direitos sindicais não é de todo elevado, tem em conta que o seu destaque não se encontra transversalmente presente nos discursos produzidos nos seis anos abrangidos pelo arco temporal em análise; evidenciou-se, sim, uma concentração em determinados momentos-chave dos processos de negociação dos projectos de reforma educativa. Em seguida, reportamos uma parcela dos trechos de discurso onde poder-se-á deslindar o sentido das reivindicações da FENPROF em matéria de direitos sindicais.

“Através da Lei que impôs o regime de contrato de trabalho em funções públicas (...) houve a intenção declarada de fragilizar os sindicatos, percebendo-se, em alguns casos, que as medidas tinham um destinatário principal: os Sindicatos de Professores da FENPROF e a própria Federação. De entre outras situações, destacam-se: (...) A limitação do número de delegados sindicais (...) As penalizações impostas aos dirigentes sindicais que se encontram com redução total de serviço, designadamente ao nível do desenvolvimento na carreira.” (FENPROF, Plano de Acção apresentado no 10.º Congresso Nacional dos Professores realizado nos dias 23 e 24 de Abril de 2010)

“Num plano mais geral, os professores exigem uma mudança de política educativa, com o objectivo de valorizar e dignificar a profissão e a carreira docente, bem como de promover uma Escola Pública mais democrática e de maior qualidade. Nesse sentido defendem: (...) o respeito pelos direitos sindicais e pela liberdade de exercício da actividade sindical pelos professores.” (FENPROF, Parecer emitido em 05-03-2012)

“Por um lado tenta limitar o campo de intervenção dos Sindicatos, procurando afastá-los da negociação de questões relevantes para a sociedade e, no caso da FENPROF, das questões de política educativa. Por outro lado, tenta impor “leituras” restritivas da legislação sindical existente, de modo a impedir que os docentes discutam colectivamente os problemas educativos e profissionais com que se confrontam. Nesta campanha contra a actividade dos Sindicatos, não raro recorreu a ilegalidades, intimidações, desrespeito por decisões de Tribunais, etc (...) Profundo significado político teve a imposição ministerial de retirar do ECD o direito à negociação

colectiva. Esta eliminação de um direito fundamental diz bem da prepotência e da arrogância de um Governo que, no plano da Educação, deixou de ouvir os professores, bem como outros importantes parceiros educativos, consagrando em lei uma prática anti-democrática que já desenvolvia. Para a FENPROF, este autismo político do Governo não é novidade, razão pela qual a eliminação deste direito do ECD não levará a que diminua a exigência de negociação e a participação efectiva na aprovação de todas as medidas de política educativa. A FENPROF não aceitará reduzir a negociação às questões sócio-profissionais e continuará a intervir, nos mais diversos domínios, como a formação de docentes, organização e funcionamento das escolas, financiamento, rede escolar e respostas sociais, autonomia e gestão, questões curriculares e avaliação dos alunos... em suma, em tudo o que à Educação disser respeito.”
(Documento n.º 1)

“A FENPROF pretende ver, ainda, consagrado o direito à negociação colectiva como direito geral, bem como o respeito, neste contexto negocial, pela representatividade das organizações.” (FENPROF, Comunicado emitido em 19-02-2010)

Na concepção da FENPROF e da ANP, o leque alargado de medidas de reforma educativa que têm vindo a ser implementadas, quando combinadas promiscuamente entre si, legitimam e intensificam as tendências de desprofissionalização, proletarização, desqualificação e de crise da profissão que se encontram descritas na literatura académica, quer no que toca em específico ao caso português, quer além-fronteiras.

Em jeito de remate da apresentação e análise dos resultados da investigação, julgámos interessante arquitectar um quadro-síntese das principais conclusões obtidas e que, de uma forma simplificada e clara, permitisse enunciar as imagens de marca dos discursos ideológicos e estratégicos da FENPROF e ANP, ou seja, as temáticas que os singularizam e distinguem entre si. É nosso propósito condensar o denso manto de conteúdos sistematizados e debatidos nas páginas anteriores.

Quadro 8: Especificidades temáticas dos discursos da FENPROF e da ANP

Discurso da FENPROF	Núcleo Central de Temáticas	Discurso da ANP
<ul style="list-style-type: none"> √ Co-regulação da profissão em parceria com o Estado √ Coesão e unidade da acção colectiva docente √ Reivindicação de direitos laborais √ Diálogo social 	<ul style="list-style-type: none"> √ Autonomia e poderes profissionais √ Poderes simbólicos: estatuto e prestígio √ Colegialidade profissional √ Distintividade, especificidade e centralidade da docência √ Reflexividade profissional √ Defesa da profissionalidade docente 	<ul style="list-style-type: none"> √ Auto-regulação da profissão √ Ética e deontologia

A disposição dos temas apelados discursivamente guiou-se não apenas pela ordenação dos elementos identitários com base no seu relativo peso frequencial contabilizado. Como foi referido no âmbito da nota metodológica, um eixo, dimensão e indicador que reúna um quantitativo de frequências relativamente reduzido e pouco significativo por comparação aos restantes, poderá revelar-se um elemento central da filosofia de pensamento da FENPROF e ANP. É importante ir para além do alcance explicativo de uma análise exclusivamente quantitativista. Desta forma, procedemos a uma leitura qualitativa e interpretativa devidamente contextualizada dos resultados apresentados sob a capa de frequências, uma vez que tal estratégia analítica possibilita aferir o peso simbólico de cada elemento identitário, quer nos discursos e nos modelos da profissionalidade docente neles veiculados, quer nas agendas reivindicativas e no perfil identitário das associações em análise. Estamos convictos de que a complementaridade e entrecruzamento entre uma leitura qualitativa e quantitativa do *corpus empiricus*, para além de fortalecer e acrescentar valor ao dispositivo metodológico da investigação, possibilita alcançar uma mais lata amplitude interpretativa e reforçar os resultados obtidos.

O núcleo central do *quadro n.º 9*, delimitado a tracejado, reporta-se aos elementos identitários estruturadores dos modelos da profissionalidade docente que não representam a especificidade dos discursos. O tracejado procura demonstrar que os elementos agrupados ocupam simultaneamente uma posição central em ambos os discursos. Como se encontra espelhado no quadro em apreço, os elementos identitários que defendemos serem a imagem de marca da singularidade dos discursos, coincidem, de facto, com os traços que, à luz do espólio teórico da sociologia das profissões (Rodrigues, 2002 e Freire, 2004)²³, traduzem a especificidade funcional dos tipos de associativismo laboral e profissional, aqui representados pela FENPROF e ANP respectivamente. Esta conclusão da máxima relevância sobressai, novamente, quando concebida uma caracterização multidimensional e exploratória dos discursos na sua globalidade que extravasa a análise comparativa da especificidade do conteúdo identitário dos mesmos. Examinemos o seguinte quadro.

Quadro 9: Características dominantes do discurso da FENPROF e da ANP

Características dos Discursos	Discurso da FENPROF	Discurso da ANP
Reivindicativo	+	+
Propositivo	+	+
Crítico	+	+
Mobilizador e dinamizador da acção colectiva	+	+
Interventivo	+	+
Combativo	+	+
Conflituoso	+	+
Pacífico	=	+
Modernizador	=	+
Conservador	+	+
Radical	+	+
Fracturante	+	+
Estratégico	+	+
Persuasivo	+	+
Expositivo	+	+
Argumentativo	+	+
Descritivo	=	+
Metafórico	+	+
Mediatizado	+	+

Múltiplas e interessantes conclusões devem ser destacadas. Evidencia-se, numa primeira leitura panorâmica, que as características discursivas que singularizam cada um dos discursos são tendencial e diametralmente opostas entre si. O discurso ideológico da FENPROF recorre assiduamente a práticas discursivas de argumentação persuasiva e a palavras de ordem criteriosamente escolhidas, com o objectivo de sensibilizar os destinatários da mensagem difundida, impulsionar a sua acção colectiva, bem como promover a adesão individual e colectiva (explícita e/ou latente) a um modelo de profissionalidade ideal. Qualificamo-lo, ainda, como um

²³ Freire (2004), desenvolveu um modelo de análise que mapeia o espectro de funções de quatro modalidades associativas: *sindicatos*, *associações profissionais de direito privado*, *associações científicas* e *patronais*.

discurso profundamente mediatizado, de propaganda e panfletário, com base no evidente uso estratégico que, no período em análise, foi feito dos *media* e da centralidade que os mesmos ocupam no campo da comunicação sindical. Em termos comparativos, é um discurso mais reivindicativo, propositivo, interventivo e impulsionador de conflitos e rupturas sociais. Apresenta-se, inclusive, como mais conservador do que modernizador, dada clara defesa da manutenção do *status quo* que se evidencia discursivamente. Os discursos em análise, produzidos por professores para professores, são desenhados e construídos estrategicamente por forma a atingirem determinados objectivos estabelecidos *a priori*. No discurso assinado pela FENPROF, esta dimensão estratégica encontra-se mais saliente. Ao invés, do lado associativo profissional, encontramos um discurso mais flexível à concertação e compatibilização de identidades, interesses e discursos opostos. A ANP mantém-se equidistante das formas de acção colectiva organizadas pelas estruturas sindicais e, a par, defendemos que seja tendencialmente mais uma instituição de integração social do que impulsionadora de conflitos como, aliás, é o caso paradigmático da FENPROF. Recorde-se que a caracterização explanada é eminentemente exploratória e, como tal, deve ser lida com relativa cautela e encarada como um conjunto de notas suplementares que acrescentam pistas de análise relevantes para o trabalho de exploração e interpretação do conteúdo identitários dos discursos. A opção estratégica por desenvolver este exercício de confrontação dos discursos identitários da FENPROF e da ANP, ainda que potencialmente extremado, serviu um objectivo concreto: recolher mais indicadores que permitissem deslindar a influência que a identidade sindical e associativa imprime nos conteúdos, orientações e sentidos singulares dos modelos da profissionalidade docente veiculados.

Ambos os discursos extravasam a descrição e análise crítica das metamorfoses em curso na educação pública e na profissão docente. As concepções e propostas defendidas são fundamentadas empiricamente, quer através da sistematização de indicadores estatísticos de natureza e fontes diversas, quer por meio da análise de dados obtidos por estudos desenvolvidos autonomamente pela FENPROF²⁴ e a ANP, ou encomendados a centros de investigação externos²⁵. No conteúdo dos discursos encontramos não raras citações de obras de alguns dos paradigmáticos autores do quadro da teoria educativa e da reflexão sociológica das identidades profissionais (*e.g.* António Nóvoa, António Teodoro, António Reis Monteiro, Manuel Braga da Cruz e Maria Teresa Estrela). Esta constatação revela que, de facto, a FENPROF e a ANP filtram e apropriam-se estrategicamente (em função dos interesses ideológicos que defendem) do espólio de conhecimentos produzidos no campo da investigação académica especializada. Na linha deste raciocínio, André Robert, reputado sociólogo francês, tem vindo a explorar, entre outras dimensões de análise pertinentes, as relações (aproximação/afastamento) entre, por um lado, a investigação científica *em e para* a educação e, por outro, o conteúdo da agenda de pensamento e acção do sindicalismo docente (ver, Robert, 2011).

²⁴ FENPROF (2009), *Livro Negro das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional (2005-2009)*.

²⁵ Ruivo, João (*coord.*) (2008), *Ser Professor: Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*, Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional dos Professores (ANP).

Capítulo V: Reflexões Finais e Discussões Futuras

Finda a sumarização e interpretação dos resultados obtidos é altura de reflectir, em tom de autoavaliação, sobre o processo de investigação no seu cômputo geral, discorrer sobre o interesse, originalidade e implicações dos resultados para o debate científico alargado, apresentar sugestões teórico-metodológicas e destacar todo um rol de questões e temáticas que, pelo seu interesse e pertinência, importa explorar em investigações ulteriores.

Desvendámos empiricamente um *padrão de produção de discurso sobre a profissionalidade docente*. Como ficou patente ao longo da dissertação, as reformas educativas implementadas desde 2006 a esta parte, tributárias dos princípios da nova gestão pública educacional de inspiração neoliberal, desestabilizaram os pilares das identidades profissionais dos professores e implicaram uma afirmação e reconstrução reflexiva dos discursos profissionais que as tomam como objecto e matéria de reivindicação.

Com base na análise de conteúdo realizada e no confronto das evidências empíricas com os contributos teóricos da literatura especializada sobre a temática, defendemos que a FENPROF e a ANP veiculam um *discurso democrático reflexivo* que, do ponto de vista da sua orientação e dos conteúdos identitários reivindicados, apresentam características muito semelhantes do ideal-tipo de *discurso profissional democrático* identificado por Sachs (2000 e 2001) tendo por referência a análise do caso australiano, e, igualmente, do *modelo da profissionalidade ocupacional* descrito por Evetts (2009).

Os modelos normativos da profissionalidade docente devem ser lidos como *projectos inacabados*, ou seja, em momentos de transição no sistema público de ensino e na profissão docente, são (re)construídos por ajuste e/ou resistência aos elementos do dominante discurso gestor num *continuum* de consenso-conflito manifesto e latente. Nos últimos seis anos de *policy making* no campo da educação pública, compatibilizar interesses e discursos opostos, negociar e gerir identidades potencialmente conflituosas foi uma tarefa complexa. Apesar da colisão de visões e interesses entre os três governos em questão e as organizações sindicais e profissionais representativas da classe docente, estes actores e os discursos por eles produzidos assumem um imperioso papel na (re)construção da profissão e na estruturação das identidades profissionais dos professores (individuais e colectivas). Cada um deles olha o trabalho docente em função do que ideológica e estrategicamente estão “(pre)dispostos a ver”. Nos seis anos abrangidos pela ampla análise documental desenvolvida, não se evidenciaram alterações e descontinuidades nos conteúdos identitários, nas concepções e propostas defendidas pela FENPROF e ANP. Observaram-se, sim, inevitáveis e estratégicos ajustes de posições e interesses, avanços e recuos em contexto negocial. Defendemos, a este respeito, que não emergiram novos modelos da profissionalidade em resultado dos processos de reconstrução reflexiva de identidades e discursos profissionais.

As evidências empíricas e a análise atenta do desenrolar dos acontecimentos na educação pública, demonstram que as novas abordagens gestórias hegemónicas introduzidas na gestão da educação pública não superior podem coexistir e, de facto, coexistem há seis anos consecutivos com os tradicionais modelos normativos da profissionalidade democráticos e colegiais. Coexistem, mas as tensões entre eles são visíveis e o prato da balança, no actual *status quo*, continua a ser relativamente desfavorável para os professores. A mobilização massiva da classe profissional e a luta activa dos seus órgãos de representação colectiva, apesar dos sucessos alcançados, não conseguiram fazer cair por terra ou reverter as dominantes orientações neoliberais do discurso gestor da tutela. Não existe uma linha que divide as reformas educativas da autoria da equipa ministerial da

educação liderada por Nuno Crato das decretadas por Maria de Lurdes Rodrigues e Isabel Alçada. Os objectivos e as matrizes inspiradoras dos projectos de reforma implementados desde 2006 pouco se alteraram ou, melhor, foram sendo afinados, actualizados e renovados ao sabor das mudanças que foram ocorrendo paulatinamente no contexto económico e político e, igualmente, no plano das ideologias educativas.

Tendo em conta a relação de conflito que se evidencia entre os coabitantes modelos gestor e democrático da profissionalidade docente, diametralmente opostos, será que no futuro a tutela conseguirá nivelar eficazmente dois pratos da balança, por si, difíceis de equilibrar e gerir: por um lado, em tempos de progressiva austeridade económico-financeira, implementar pacificamente medidas de política educativa economicistas de inspiração neoliberal sem que sejam escoltadas por intensas campanhas de resistência colectiva e, por outro, incrementar e/ou assegurar a manutenção da “felicidade” dos professores no trabalho (entenda-se a lata abrangência da expressão adoptada) e dos órgãos institucionais que os representam colectivamente? Os desenvolvimentos futuros em matéria de gestão da educação pública, herdeiros das passadas, mas recentes mudanças económicas, ideológicas, educativas, laborais e sociais, desenharão certamente novos rumos para a profissionalidade docente, as identidades profissionais e os discursos que as tomam como objecto de reivindicação. O simples decorrer do tempo dar-nos-á a resposta à questão enunciada. A presente dissertação não encerra o trabalho de exploração da temática e do objecto de estudo que pilotou todo o ciclo de investigação. Antes inaugura uma nova etapa de reflexão e acompanhamento sistemático dos acontecimentos aqui narrados e analisados sob a alçada das etapas do pensamento sociológico. Os processos de (re)construção de identidades e discursos não ocorrem de forma casuística em resposta e adaptação instantânea às transformações multidimensionais dos contextos envolventes; pelo contrário, estamos perante exercícios reflexivos complexos e híbridos, individuais e colectivos, cuja apreensão só é passível de concretizar a médio e longo prazo.

Argumentamos que a massiva mobilização colectiva dos professores do ensino público resultou, não exclusivamente da defesa reactiva de interesses corporativos e utilitaristas, mas sobretudo do choque profundo dos poderes, interesses e discursos gestores com o modelo profissional democrático e colegial instituído. Neste quadro, as identidades profissionais deverão ser conceptualizadas como um dos factores explicativos da predisposição para a resistência e/ou aceitação individual e colectiva das reformas educativas.

Avançamos, desde já, que não afirmaremos assertivamente se, de uma forma geral, os dois modelos da profissionalidade convergem ou divergem entre si, por uma simples razão. Recorde-se que a análise compreensiva e quantitativa do conteúdo do *corpus empiricus* permitiu concluir que se, por um lado, os discursos e os modelos da profissionalidade veiculados afinam pelo mesmo diapasão, pois apresentam cabais pontos de contacto relativamente a um conjunto alargado de traços identitários, por outro, distanciam-se em questões que consideramos serem a imagem de marca da identidade sindical e associativa. Não é possível traçar uma relação/tendência linear e unívoca de convergência ou divergência entre os conteúdos e os sentidos dos discursos, nem tão pouco identificar um modelo da profissionalidade único e dominante. Não é nosso propósito unificá-los, optando em exclusivo por um dos extremos (convergência ou divergência), mas deslindar e colocar a nu as especificidades e singularidades de cada um deles. Este, sim, é o objectivo nobre das pesquisas compreensivas e intensivas.

Os elementos identitários estruturadores do modelo normativo da profissionalidade veiculado no discurso da FENPROF, quando comparados com a amplitude temática do modelo projectado pela ANP, revelaram-se mais abrangentes e diversificados. Estamos perante um indicador, a somar aos que identificámos no capítulo anterior, da influência que a especificidade funcional dos tipos de associativismo laboral e profissional dos professores imprime na (re)construção reflexiva de modelos de identidade profissional. Tal constatação não se encontra destituída de sentido. O perfil identitário da FENPROF e da ANP, sindical e associativo respectivamente, aqui entendido como a natureza ideológica e funcional específica de ambas as associações, o referencial de valores, princípios, interesses e linhas estratégicas de acção que subjazem às suas agendas reivindicativas, quando somado ao (desigual) papel institucional, político e social que cada uma delas assume na sociedade civil e nos órgãos de negociação e, ainda, à diferencial vivência das reformas educativas e a resistência às mesmas, figuram entre os factores com potencial para explicar as diferenças que se evidenciam na amplitude temática e nos sentidos dos elementos identitários dos modelos de identidade profissional em análise. Nesta linha, importa lembrar que a agenda reivindicativa da FENPROF, consideravelmente ampla, transborda as matérias de índole laboral. O facto de não existir em Portugal uma Ordem de Professores (ou outro tipo de organização) oficialmente reconhecida como instituição profissional reguladora da profissão de professor, torna difícil de demarcar as esferas de acção laboral, profissional, política e pedagógica do sindicalismo docente. Com efeito, às tradicionais funções de defesa dos interesses laborais dos professores, os sindicatos tendem a acumular funções complementares de representação dos interesses sócio-profissionais entrando, deste modo, no âmbito de acção típico das associações profissionais.

Embora a FENPROF e a ANP sejam as maiores e mais representativas organizações dos professores do lado laboral e profissional respectivamente, afigura-se inválido do ponto de vista heurístico catalogar aprioristicamente os seus discursos como representativos do discurso sindical e associativo na sua globalidade. Para que tal “extrapolação qualitativa” fosse possível de consubstanciar, seria necessário incluir na análise outras vozes, como a Federação Nacional dos Professores (FNE) e o rol de sindicatos independentes com assento no espaço institucional de representação da classe docente, bem como verificar se, de facto, se evidenciam convergências ao nível das posições por eles defendidas. Consideramos importante analisar, em complemento, os discursos produzidos por bloguistas e grupos activistas, na medida em que os movimentos extra-sindicais providenciam relevantes pistas interpretativas para a análise sociológica da acção colectiva docente enquadrada institucionalmente.

Os discursos ideológicos e estratégicos das associações profissionais e sindicais não falam por todos os professores, nem tão pouco deverão ser considerados representativos do seu pensamento, logo, das suas identidades profissionais pessoais. Existe, aqui, um problema de intermediação. Importa ter presente que os discursos profissionais constituem apenas um dos inúmeros vectores (actores, contextos e discursos) que determinam e influenciam a (re)construção da identidade profissional pessoal dos professores. Na sequência do raciocínio anterior, seria interessante em projectos ulteriores, analisar a convergência/divergência, agora, entre as componentes das identidades profissionais dos professores filiados na FENPROF e na ANP e o conteúdo identitário dos discursos veiculados por estas associações. Trata-se, precisamente, de verificar quais os elementos da identidade veiculada (externa) que se encontram mais presentes na identidade profissional pessoal. Uma

pesquisa desenhada nestes moldes permitiria *a posteriori* aferir sobre a eficácia da comunicação sindical e associativa, bem como reflectir sobre o poder, a legitimação e as dinâmicas de apropriação reflexiva individual dos discursos profissionais veiculados.

A divulgação dos principais resultados empíricos junto da FENPROF e da ANP consta do elenco de objectivos traçados para cumprir após o término da dissertação. Na perspectiva de Giddens, Beck e Lash (2000), recorde-se, a reflexividade social da vida moderna pressupõe que as práticas sociais sejam rotineiramente (re)avaliadas, (re)interpretadas e (re)estruturadas pelos actores sociais, dotados de cognoscividade, sobretudo através da apropriação e aplicação reflexiva de conhecimentos produzidos por investigações científicas que erigem como objecto de estudo essas mesmas práticas nas várias dimensões que possam assumir na vida social. Nesta linha, seria interessante verificar se a autopercepção que a FENPROF e a ANP detêm do perfil da identidade profissional que defendem e veiculam estratégica e ideologicamente nos discursos formais da sua autoria coincide, ou não, com os elementos identitários dos modelos normativos da profissionalidade construídos neste contexto específico de investigação. A experiência de confrontação entre os modelos de identidade profissional *idealizados/projectados* e os *construídos cientificamente*, permitiria que a FENPROF e a ANP, actores colectivos reflexivos, pudessem avaliar, repensar e modificar as suas estratégias de comunicação discursiva, os princípios orientadores e as linhas de intervenção das agendas reivindicativas que procuram legitimar, bem como os conteúdos identitários das representações que enunciam discursivamente sobre a profissão e a profissionalidade docente. Esta proposta de investigação, pelas peculiaridades que a caracterizam, constitui um claro indicador do categórico contributo do conhecimento sociológico para a transformação reflexiva da realidade, não raras vezes, esquecido, desvalorizado e relegado para os bastidores do elenco principal dos objectivos/fins da investigação sociológica. Para finalizar, julgamos pertinente explorar profundamente em futuros ensaios, a influência e o poder dos discursos gestor, sindical e associativo, enquanto veiculadores de representações, concepções, identidades, valores e normas, na (re)construção social da realidade profissional individual e colectiva dos professores, tendo como *background* teórico-conceptual os pressupostos do construtivismo social de Peter Berger e Thomas Luckmann ([1966] 2002) e dos seus discípulos, o repertório das teorias da sociologia fenomenológica e da psicologia social. Fica aqui o apontamento.

É nossa convicção de que a reflexão esboçada em sede da presente dissertação represente, qualitativamente, valor acrescentado para o acumulado património teórico existente sobre a análise sociológica das identidades profissionais dos professores, especialmente para a (ainda) embrionária linha de investigação que conceptualiza as associações sindicais e profissionais como veículos de discurso identitário.

Bibliografia

- Abbott, Andrew (1988), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press.
- Abrantes, Pedro (org.) (2010), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Almeida, João Ferreira *et al.* (1998), “Recomposição socioprofissional e novos protagonismos”, em Reis, António (org.), *Portugal 20 anos de Democracia*, Lisboa, Temas e Debates, pp. 307-330.
- Almeida, Ana Nunes de e Vieira, Maria Manuel (2006), *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Antunes, Fátima (2004a), “Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Antunes, Fátima (2004b), “A europeização das políticas educativas. A nova arquitetura e o novo elenco no campo da educação”, *Jornal a Página*, 130, ano 13, pp. 7.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa: O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (2007), *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Bach, Stephen *et al.* (1999), *Public Service Employment Relations in Europe: Transformation, modernization or inertia?*, London, Routledge.
- Bach, Stephen e Kessler, Ian (2007), “Human resource management and the New Public Management”, em Boxall, Peter e Purcell, John (orgs.) (2007), *The Oxford Handbook of Human Resource Management*, Oxford, Oxford University Press, pp. 469-488.
- Ball, Stephen (1990), *Politics and Policy Making in Education*, London, Routledge.
- Ball, Stephen e Goodson, Ivor (1992), *Teachers’ Lives and Careers*, London, The Falmer Press.
- Ball, Stephen (1994), *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham, Open University Press.
- Bardin, Laurence (2009 [1977]), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 4ª Edição.
- Bauer, Martim W. e Gaskell, George (2004), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*, Petrópolis. Editora Vozes, 3ª Edição.
- Blanchet, Alain *et al.* (1987), *Les techniques d’enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris : Dunod.
- Bryman, Alan (2004), *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- Barroso, João (org.) (2003), *A Escola Pública. Regulação, desregulação, privatização*, Porto, Asa.
- Barroso, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Barroso, João (org.), (2006), *A Regulação das políticas públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*, Lisboa, Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk society: towards a new modernity*, London, Sage Publications.
- Beck, Ulrich (2000a), *The brave new world of work*, Cambridge, Polity Press.
- Beck, Ulrich (2000b), *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- Beijaard, Douwe *et al.* (2000), “Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective”, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp.749-764.
- Beijaard, Douwe (2004), “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.

- Berger, Peter e Luckmann, Thomas (2002), *A Construção Social da Realidade*, Petropolis, Vozes.
- Bordogna, Lorenzo (2003), "The reform of public sector employment relations in industrialized democracies", em Brock, J. e Lipsky, D. (orgs.) em *Going Public: The Role of Labour-Management Relations in Delivering Quality Government Services*, Urbana Champaign, IRRR Series-Cornell ILR Press, pp. 23-68.
- Bordogna, Lorenzo (2007a), *Industrial Relations in the Public Sector*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Bordogna, Lorenzo (2007b), "Moral hazard, transaction costs and the reform of public service employment relations", *Comunicação Apresentada no 8th European Congress of International Industrial Relations Association (IIRA)*, Manchester.
- Carapineiro, Graça e Rordrigues, Maria de Lurdes (1998), "Profissões: Protagonismos e estratégias", em Viegas, José Manuel e Costa, António Firmino da (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 147-164.
- Christensen, Tom e Laegreid, Per (orgs.) (2001), *New Public Management: The Transformation of Ideas and Practice*, Aldershot, Ashgate.
- Christensen, Tom e Laegreid, Per (2007), *Transcending new public management: the transformation of public sector reforms*, Surrey, Shgate.
- Clarke, John e Newman, Janet (1997), *The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*, London, Sage.
- Clarke, John, Gewirtz, Sharon e MacLaughlin, Eugene (2000), *New managerialism, new welfare?*, London, Sage.
- Coldron, John e Smith, Robin (1999), "Active location in teachers construction of their professional identities", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 31(6), pp. 711-726.
- Correia, José, Stoleroff, Alan e Stoer, Stephen (1993), "A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal", *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 12/13, pp. 25-51.
- Correia, Tiago (2011a), "New Public Management in the Portuguese health sector: a comprehensive reading", *Sociologia Online*, 2, pp. 573-598.
- Correia, Tiago (2011b), "O Serviço Nacional de Saúde sob lógicas e dinâmicas privadas", *Le Monde Diplomatique*, Edição portuguesa, n.º51.
- Côte, James (2006), "Identity Studies: How Close Are We to Developing a Social Science of Identity? An Appraisal of the Field", *Identity: an international journal of theory and research*, Vol. 6(1), pp. 3-25.
- Costa, António Firmino da; Mauritti, Rosário; Martins, Susana da Cruz; MACHADO, Fernando Luís e ALMEIDA, João Ferreira de (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), Lisboa, n.º 34, pp. 9-46.
- Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís e Ávila, Patrícia (2007), "Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional", em Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís e Ávila, Patrícia (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta Editora, pp. 5-20.
- Cruz, Manuel Braga da (1988), "A situação do professor em Portugal", *Análise Social*, Vol. XXIV(4-5), pp. 1187-1293.
- Crouch, Colin (1993), *Industrial Relations and Europe State Transitions*, Oxford, Clarendon Press.
- Curado, Ana (2000), *Profissionalidade dos Docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*, Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Dale, Roger (1994), "A promoção do Mercado educacional e a polarização da educação", *Educação, Sociedade e Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n.º 2, pp. 109-139.
- Day, Christopher (2000), "Teacher's in the Twenty-first Century: time to renew the vision", *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol 6(1), pp. 1001-115.
- Day, Christopher (2002), "School reform and transitions in teacher professionalism and identity", *International Journal of Educational Research Journal*, 37, pp. 677-692.

- Day, Christopher *et al.* (2006), “The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities”, *British Educational Research Journal*, Vol. 32(4), pp. 601-616.
- Day, Christopher *et al.* (2007), “Effects of national policies on teachers’ sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 30(3), pp. 249-265.
- Day, Christopher e SMETHEM, Lindsay (2009), “The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism”, *Journal of Educational Change*, 10: 141-157.
- Delicado, Ana *et al. (orgs.)* (2010), *Profissão e Vocação: Ensaio sobre grupos profissionais*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (2000), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, Second Edition.
- Dubar, Claude (1991), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, Claude e Tripier, Pierre (1998), *Sociologie des Professions*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, Claude (2000), *La crise des identités: l’interprétation d’une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Estrela, Maria Teresa (1993), “Profissionalismo docente e deontologia”, *Colóquio Educação e Sociedade*, Fundação Calouste Gulbenkian, n.º 4, pp. 185-210.
- Etzioni, Amitai (ed.) (1969) *The Semi-Professions and Their Organization*. New York, Free Press.
- European Industrial Relations Observatory (EIRO) (2010), *Portugal Industrial relations profile*.
- Evetts, Julia (2003), “The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World”, *International Sociology*, London, Thousand Oaks, Vol. 18(2), pp. 395-415.
- Evetts, Julia (2011), “European Patterns of Professional Regulation: national and international theorizing”, *Comunicação Apresentada na Conferência Internacional sobre Regulação Profissional realizada em Lisboa em 11 de Novembro de 2011*.
- Ferlie, Ewan *et al.* (1996), *The New Public Management in Action*, Oxford, Oxford University Press.
- Ferner, Anthony (1994), “The State as Employer” em Hyman, Richard e Ferner, Anthony (eds.), *New Frontiers in European Industrial Relations*, Oxford, Blackwell.
- Ferrera, Maurizio, Hemerijck, Anton e Rhodes, Martin (2000), *O futuro da Europa social. Repensar o Trabalho e a Protecção Social na Nova Economia*, Oeiras, Celta, pp. 7-29.
- Freidson, Eliot (1986), *Professional Powers: a study of the Institutionalization of formal knowledge*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Freire, João (org.) (2004), *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Furlong, John (2005), “New Labour and teacher education: the end of an era”, *Oxford Review of Education*, Vol. 31(1), pp. 119-134.
- Fusarelli, Lance e Johnson, Bonnie (2004), “Educational Governance and the New Public Management”, em *Public Administration and Management: An Interactive Journal*, vol. 9, n.º 2, pp. 118-126.
- Giddens, Anthony; Beck, Ulrich e Lash, Scott (2000), *Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras, Celta.
- Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1992), “Análise de conteúdo”, em *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora, pp. 179-230.
- Ghiglione, Rodolphe *et al.* (1998), *L’Analyse automatique des contenus*, Paris: Dunod.
- Gomes, João Salis (2001), “Perspectivas da moderna gestão pública em Portugal”, em Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.) (2001), *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 77-102.
- Gonçalves, Carlos (2004), “A dimensão económica das profissões”, em Freire, João (org.), *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, pp. 83-109.

- Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentido e formas de uso*, Estoril, Príncípa Editora.
- Hargreaves, Andy (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Alfragide, McGraw-Hill.
- Hargreaves, Andy (2000), “Four Ages of Professionalism and Professional Learning”, *Teacher and Teaching: History and Practice*, Vol. 6(2), pp. 151-182.
- Hargreaves, Andy (2003), “Ser professor na era da insegurança”, em Adão, Áurea e Martins, Édio (orgs.) (2003), *Os professores: Identidades (re)construídas*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 13-36.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (INE), *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*, Lisboa, 2011.
- Jenny, Jacques (1997), “Méthodes et pratiques formalisées d’analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification”, *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54, pp. 64-112.
- Krippendorff, Klaus (2004 [1980]), *Content analysis: an introduction to its methodology*, Thousand Oaks.
- Lane, Jan-Erik (1995), *The Public Sector: Concepts, Models and Approaches*, Londres, Sage.
- Lash, Scott e Urry, John (1987), *The end of organized capitalism*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Lawn, Martin (2000), “Os professores e a fabricação de identidades”, em Nóvoa, António e Schriewer, Jürgen (eds.), *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa, pp. 69-84.
- Lawn, Martim e Nóvoa, António (2005), *L’Europe Réinventée, regards critiques sur l’espace européen de l’éducation*, Paris, L’Harmattan.
- Levrat, Nicolas (2001), “Reconstruir as administrações na europa central ou construir um “modelo de estado europeu””, em Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.) (2001), *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 119-144.
- Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (1993), “A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controlo da qualidade na reforma educativa em Portugal”, *Educação e Sociedade*, n.º 44, pp. 43-59.
- Lima, Licínio (1994), “Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotayloriana na organização e administração da Educação”, *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, pp. 119-139.
- Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2002), *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização e Neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lima, Jorge Ávila (1996), “O papel do professor nas sociedades contemporâneas”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 6, pp. 47-72.
- Lima, Jorge Ávila (2000), “Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp. 59-103.
- Lincoln, Yvonna e Guba, Egon (1985), *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage.
- Lopes, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (1996), “A construção de identidades profissionais docentes: “começas tu ou começo eu?””, *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho: actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*.
- Lopes, Amélia e Ribeiro, Agostinho (2000a), “A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, *Inovação*, 13(2-3), pp. 39-55.
- Lopes, Amélia e Ribeiro, Agostinho (2000b), “Identidades profissionais no 1.º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp. 43-58.
- Lopes, Amélia (2002a), “Constructing Professional Identities in Portuguese Primary School Teachers”, *Identity: an international journal of theory and research*, Vol. 2(3), pp. 241-254.
- Lopes, Amélia (2002b), “Profissionalidade/Identidade docente: de novo, o tempo dos(as) professors(as)”, *Jornadas Pedagógicas Educação no século XXI uma Aposta na Qualidade*, pp. 15-19.

- Lopes, Amélia (2004), “O Estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível”, *Investigação em Educação*, 3, 57-127.
- Lopes, Amélia (2005), “As identidades profissionais de base dos professores do 1.º CEB entre o passado e o futuro”, *Comunicação apresentada no VIII Congresso das Ciências da Educação de 7 a 9 de Abril de 2005*, Castelo.
- Lousada, Maria Alexandre (2004), “Tradição e renovação nas associações profissionais”, em Freire, João (org.), *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, pp. 21-57.
- Machado, Fernando Luís e Costa, António Firmino da (1998), “Processos de uma modernidade acabada”, em Viegas, José Manuel e Costa, António Firmino da (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.
- Magalhães, António e Stoer, Stephen (orgs.) (2005), *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*, Porto, Profedições.
- Martins, Alberto (2001), “A Reforma da Administração Pública”, em Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.), *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 35-41.
- Martins, Susana da Cruz (2002), “Novos associativismos e tematizações na sociedade portuguesa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 43, pp. 103-132.
- Monteiro, António (2000), “Ser professor”, *Inovação*, 13(2-3), pp.11-37.
- Moreira, Vital (1997), *Auto-Regulação Profissional e Administração Pública*, Coimbra, Livraria Almedina
- Moreira, Vital (1998), “As ordens profissionais: entre o organismo público e o sindicato”, *Revista do Ministério Público*, 73, Ano XIX, pp. 21-47.
- Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.) (2001), *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras, Celta Editora.
- Mozzicafreddo, Juan (2001), “Modernização da Administração Pública e Poder Político”, em Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.), *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 1-33.
- Mozzicafreddo, Juan; Gomes, João Salis e Batista, João (orgs.) (2003), *Ética e administração: como modernizar os serviços públicos*, Oeiras, Celta Editora.
- Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.) (2011), *Projectos de inovação na gestão pública*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Normand, Romuald (2008), “Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação”, *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 49-76.
- Nóvoa, António (1987), *Le Temps des Professeurs: Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, António (org.) (1995), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 2ª Edição.
- Nóvoa, António (1995), “O Passado e Presente dos Professores”, em Nóvoa, António (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 2ª Edição, pp. 14-34.
- Neves, Isabel e Morais, Ana (1998), “Espaço de intervenção do professor na actual reforma educativa: uma análise sociológica”, *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 9, pp. 95-140.
- Pacheco, José Augusto e Pereira, Nancy (2006), “Globalização e identidades educativas: rupturas e incertezas”, *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 13-28.
- Parsosn, Talcott (1966), “Professional groups and social structure”, em Vollmer, H. e Mills, D., *Professionalization*, Nova-Jérsia, Prentice-Hall Inc.
- Perkin, Harold (1987), “The teaching profession and the game of the life”, em Gordon, Peter (org.), *Is teaching a profession?*, London, Institute of Education - University of London, pp. 12-25.
- Pintassilgo, Joaquim (2008), “O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa: as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades”, *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 12, 79-96.

- Pitschas, Rainer (2001), “As Administrações Públicas Europeias e Americana na Actualidade e o Modelo Alemão”, em Mozzicafreddo, Juan e Gomes, João Salis (orgs.), *Administração e Política: Perspectivas de Reforma da Administração Pública na Europa e nos Estados Unidos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 63-76.
- Pitschas, Rainer (2003), “Reformas da Administração Pública na União Europeia”, em Mozzicafreddo, Juan e Gomes, Salias (eds.) (2003), *Ética na Administração, Como Modernizar os Serviços Públicos?*, Oeiras, Celta.
- Pollitt, Christopher e Bouckaert, Geert (2000), *Public Management Reform: A Comparative Analysis*, Oxford, Oxford University Press.
- Reich, Robert (1996), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Editora Quetzal.
- Rego, Raquel (2004), “Enquadramento jurídico e participação social”, em Freire, João (org.), *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, pp. 187-225.
- Ricardo, Maria Manuel (2011), “Da luta pelo associativismo docente durante o Estado Novo em Portugal à construção do sindicalismo docente em Democracia: O papel da imprensa legal e clandestina”, *Comunicação apresentada no III Seminário da Rede de Investigadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*, Rido de Janeiro.
- Robert, André (2006), *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Éditions Nouveaux Regards.
- Robert, André (2011), “Os Sindicatos de Professores e a Pesquisa em Educação: Sobre alguns abalos epistemológicos”, *Comunicação apresentada no III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação* no Rio de Janeiro nos dias 18-20 de Abril de 2011. Fonte: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/AndreRobert.pdf> (Data da Consulta: 12/06/2012).
- Robertson, Susan (2007), “‘Reconstruir o mundo’: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão de professor”, *Revista Lusófona de Educação*, 9, pp. 13-34.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2002), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes e Carvalho, Helena (2004), “Entre o público e o privado: associativismo profissional em Portugal”, em Freire, João (org.), *Associações Profissionais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, pp. 257-299.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, Oliveira, Luísa e Cavalho, Helena (2007), “Profissionais qualificados e sociedade do conhecimento”, em Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís e Ávila, Patrícia (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta Editora, pp. 103-121.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Lisboa, Almedina.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2012), “Os desafios da política educativa no século XXI”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 68, pp. 171-176
- Rogério, Fernandes (2010), “O Despertar do associativismo docente em Portugal”, *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 16, pp. 157-159.
- Ruyssveldt, Van e Visser, Jelle (orgs.) (1996), *Industrial Relations in Europe: Traditions and Transitions*, Londres, Sage Publications.
- Sachs, Judyth (1997), “Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: an Australian experience”, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 23(3), pp. 263-275.
- Sachs, Judyth (2000), “The activist professional”, *Journal of Educational Change*, n.º 1, pp. 77-95.
- Sachs, Judyth (2001), “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes”, *Journal of Education Policy*, Vol. 16(2), pp. 149-161.
- Sanches, Maria de Fátima (2004), “(Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: que possibilidades”, em Adão, Áurea e Martins, Édio (orgs.) (2003), *Os professores: Identidades (re)construídas*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 37-54.
- Santos, Clara (2005), “A construção social do conceito de identidade profissional”, *Interações*, n.º 8, pp. 123-144.
- Sebastián, J. Gimeno (1995), “Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores”,

- em Nóvoa, António (org.), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora, 2ª Edição, pp. 63-88.
- Seiça, Aline Bernardes (2003), *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*, Lisboa, Departamento da Educação Básica.
- Silva, Lurdes (1995), “Para um código deontológico dos professores”, *Colóquio Educação e Sociedade*, Fundação Calouste Gulbenkian, n.º 10, pp. 119-135.
- Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza e Correia, José Alberto (orgs.) (2001), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*, Porto, Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005), *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Stoleroff, Alan (2000), “Union Development within the Changing Contexts of Political Economy and Industrial Relations in Portugal”, em Waddington, Jeremy e Hoffmann, Reiner (eds.), *Trade unions in Europe: Facing challenges and searching for solutions*, Brussels, ETUI.
- Stoleroff, Alan (2005), “Portugal: mergers within a fragmented union structure, 1974-2000”, em Waddington, Jeremy (ed.), *Restructuring Representation: The merger process and trade union structural development in ten countries*, Brussels, Peter Lang, 191-224.
- Stoleroff, Alan (2007), “The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions”, *Transfer: European Review of Labour and Research*, vol. 13 (4), pp. 631-652.
- Stoleroff, Alan e Pereira, Irina (2008), “Teachers’ unions and the transformation of employment relations in public education in Portugal”, *Transfer: European Review of Labour and Research*, vol. 14 (2), pp. 164-187.
- Stoleroff, Alan e Pereira, Irina (2009), “A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais” em *Actas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, pp. 164-187.
- Soleroff, Alan (2010), “These unions are a force to contend with! Progress and retreat in the reforms of employment and professional relations in public education in Portugal”, *Paper to be presented at Industrial Relations in Europe Conference*, Wednesday 8 - Friday 10 September 2010, Oslo, Norway.
- Teodoro, António (1994), *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Porto, Afrontamento.
- Teodoro, António (2001), *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2003), *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de Governação*, Porto, Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2008), “Education in Times of Globalization. Modernization Hybridism in the Educational Politics in Portugal”, *International Journal of Contemporary Sociology*, pp. 103-118.
- Teodoro, António e Tavares, Manuel (2009), “Editorial”, em *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 5-10.
- Teodoro, António (2010), *Educação, Globalização e Neoliberalismo: Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Vala, Jorge (1986), “Análise de conteúdo”, em Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento, pp. 101-128.
- UNESCO (1988), *As Funções da Administração da Educação. Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos Educativos*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Legislação Consultada:

- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.
Decreto-Lei n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 21 de Janeiro.
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.
Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro.
Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.
Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro.
Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.
Decreto-Lei n.º 2/2010, de 23 de Junho.
Despacho n.º 5465/2011.
Decreto-Lei n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro.
Conselho de Ministros de 24 de Maio de 2012.

Anexos

Anexo A

Enquadramento Contextual: quadros síntese auxiliares

Quadro 1: Reforma da Administração Pública Portuguesa: Instrumentos de Reforma, Frentes de Intervenção e Linhas Estratégicas de Acção

Instrumentos de Reforma	Frentes de Intervenção	Linhas Estratégicas de Acção
<p>PRACE Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (Resolução de Conselho de Ministros n.º 124/2005)</p>	<p>Estruturas Racionalização e reestruturação organizacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modernizar, reestruturar e racionalizar os serviços ministeriais centrais, regionais, sub-regionais e locais; - Racionalizar e externalizar as funções produtivas e de prestação de serviços; - Desconcentrar e descentralizar atribuições e competências para entidades com níveis regionais e locais. - Elevar a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos-clientes; - Colocar a administração central mais próxima e dialogante com os cidadãos-clientes; - Reforçar as funções normativa, reguladora e fiscalizadora do Estado; - Desenvolver serviços partilhados, de nível ministerial ou inter-ministerial, com o objectivo de reduzir estruturas e processos funcionalmente redundantes; - Flexibilizar, desburocratizar e aumentar a comunicação horizontal e vertical através da redução de cadeias de comando e da utilização alargada de tecnologias de comunicação.
<p>SME Sistema de Mobilidade Especial (Lei n.º 53/2006, de 7 de Dezembro)</p>	<p>Efectivos Flexibilidade e mobilidade organizacional e no emprego</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma bolsa de supranumerários constituída por trabalhadores disponíveis para transferência entre serviços, departamentos e ministérios em resultado: <ul style="list-style-type: none"> - da reorganização do serviço ao qual estavam afectos (extinção ou integração); - da inadaptação ao posto de trabalho; - dos resultados insuficientes da avaliação individual do desempenho.
<p>SVCR Sistema de Vínculos, Carreiras e Remunerações (Lei 12-A/2008, 27 de Fevereiro)</p>	<p>Vínculos Alteração do <i>status</i> contratual dos funcionários públicos</p>	<p>Criação de dois Vínculos Contratuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomeação, para funções relacionadas com exercício de poderes de soberania e de autoridade, ou seja, para os trabalhadores que exerçam “funções soberanas do Estado”; - Contrato de Trabalho em Funções Públicas para demais funções.
	<p>Carreiras Revisão da estrutura das carreiras da função pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhar o modelo de relações de emprego do sector público ao modelo instituído no sector privado; - Redução do número de carreiras sem distinção da área funcional. - Criação de duas carreiras: <ul style="list-style-type: none"> - Carreiras Gerais <ul style="list-style-type: none"> - Técnico superior - Assistente Técnico - Assistente Operacional - Carreiras Especiais - Progressão na carreira e na escala remuneratória em função dos resultados da avaliação individual de desempenho e da gestão de recursos humanos e orçamentais (condicionada pela capacidade financeira global do sector).
	<p>Remunerações Alteração da forma de determinação dos salários, recrutamento, selecção e transferência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de uma tabela remuneratória universal e uniforme no sector público; - Descentralização da gestão orçamental dos recursos humanos (recrutamento, selecção e transferência de pessoal) para os directores dos serviços e departamentos; - Atribuição de prémios aos trabalhadores com desempenho “Excelente”.
<p>SIADAP Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro)</p>	<p>Avaliação Introdução da avaliação individual de desempenho dos trabalhadores, dirigentes e serviços</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da avaliação individual do desempenho dos trabalhadores, directores e serviços; - Introdução da gestão orientada por objectivos; - Remunerações, progressões, renovações de contratos, nomeações definitivas para o vínculo público, transferências e mobilidade no emprego, prémios de excelência e despedimentos em função dos resultados da avaliação individual de desempenho; - Introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória.

Anexo B

Trabalho Empírico

1. Cronograma do Trabalho Empírico

Meses/Dias	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T
Outubro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Novembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
Dezembro				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
Janeiro						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Fevereiro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
Março					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Abril						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Maió			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
Junho					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Julho						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	

Legenda: etapas de desenho, planeamento, execução, gestão e avaliação da metodologia da investigação empírica



Recolha e Análise Documental



Leitura e Análise Exploratória dos Documentos Recolhidos: selecção da amostra e estruturação das grelhas de análise



Auditoria Académica I



Análise de Conteúdo dos Discursos



Análise Quantitativa



Sistematização das Conclusões Obtidas



Auditoria Académica II



Redacção do Pré-Documento Final da Dissertação



Auditoria Académica III



Redacção do Documento Final da Dissertação

2. Tratamento e Análise dos Dados

2.1. Grelhas de Análise Discursiva

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)	Desafios que as revisões do Estatuto da Carreira Docente, as alterações do Modelo de Gestão e Administração Escolar e a Reforma da Estrutura Curricular colocam à concepção da profissionalidade veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)				
			XVII Governo Constitucional Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		XVIII Governo Constitucional Ministra Isabel Alçada	XIX Governo Constitucional Ministro Nuno Crato	
			Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008	Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro	Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho		Projecto de Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente, do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar e da Reforma da Estrutura Curricular
Ethos e Identidades	Orientação ao Trabalho	Educar e ensinar como vocação Orientação predominantemente pedagógica	Educar e ensinar como trabalho técnico e instrumental				
	Função do professor	Educar e ensinar como funções nucleares da docência Missão pedagógica e socializadora	Exercício de funções pedagógicas, de coordenação, administração, gestão, supervisão e avaliação				
	Papel do Professor na Sociedade	Centralidade da missão do professor no sistema público de ensino e na sociedade. Responsabilidade social. Missão de serviço público	Responsabilização do professor pelas ineficácias e ineficiências do sistema público de ensino e pelos débeis resultados dos indicadores de desempenho educacional				
	Papel do Professor na Escola	Autonomia, colegialidade e participação nos processos de decisão ao nível da gestão escolar Modelo de administração e gestão escolar colegial e democrático	Reforço da participação das famílias e da comunidade educativa na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino público. Criação de um órgão uninominal de administração e gestão escolar: o Director. Criação de lideranças fortes no interior da escola. Redução da participação e da influência dos professores na administração e gestão estratégica das escolas				
	Normas e Valores da Profissão	Autoridade pedagógica e profissional	Reforço da autoridade gestionária				
		Valores e normas definidos autonomamente no seio da classe (aspiração)	Profissionalismo imposto externamente por meio de um quadro normativo-legal pensado e construído unilateralmente				
		“Ethos igualitário” ao longo da carreira	Fragmentação do “Ethos igualitário”				
		Forte cultura e identidade profissional	Multiplicação e diluição de identidades profissionais				
		Coesão e unidade enquanto grupo profissional	Divisões e conflitos entre pares				
		Defesa da profissionalidade docente	Defesa dos interesses gestionários neoliberais				
Autonomia e reflexividade no exercício da profissão Requalificação contínua do exercício da profissão		Executores acríticos de ordens impostas top-down e unilateralmente. Actividade ininterruptamente vigiada e controlada Desvalorização da formação contínua					
Colegialidade Profissional	Igualdade na evolução profissional	Igualdade e justiça na progressão na carreira	Progressão na carreira controlada centralmente através da introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória. Não reconhecimento do mérito absoluto.				
		Igualdade e cooperação entre pares	Hierarquias, divisões, conflitos e competições entre pares				
	Estrutura organizacional horizontal e colectiva	Igualdade de estatuto social e profissional entre docentes independentemente do escalão em que estejam posicionados e das funções que exerçam	Valorização dos professores que exerçam cargos de coordenação, supervisão e avaliação: Professores Titulares	Valorização dos professores que exerçam cargos de coordenação, supervisão e avaliação: professores posicionados pelo menos no quarto escalão da estrutura da carreira			
		Carreira profissional única	Estratificação da carreira em duas categorias hierarquizadas: Professor e Professor Titular Hierarquização de funções e responsabilidades	Carreira docente estruturada numa única categoria			
		Uniformização da classe sem líderes, hierarquias e diferenciação entre pares Promoção do trabalho em equipa e da cooperação entre pares	Diferenciação dos professores e criação de lideranças fortes no interior das escolas Promoção de uma cultura de individualismo competitivo				

A profissionalidade docente em tempos de transição no sistema público de ensino português: discursos sindicais e associativos

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)	Desafios que as revisões do Estatuto da Carreira Docente, as alterações do Modelo de Gestão e Administração Escolar e a Reforma da Estrutura Curricular colocam à concepção da profissionalidade veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)			
			XVII Governo Constitucional Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		XVIII Governo Constitucional Ministra Isabel Alçada	XIX Governo Constitucional Ministro Nuno Crato
			Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008	Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro	Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho	Projecto de Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente, do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar e da Reforma da Estrutura Curricular
Autonomia e Poderes Profissionais	Autonomia e Co-regulação da Profissão	Reforçar a autonomia da profissão docente face à tutela	Reforço dos mecanismos de controlo e regulação do exercício da profissão por parte do Estado			
	Regulação do Acesso à Carreira	Acesso à carreira mediante: - Detenção de habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam; - Realização de um período probatório, sujeito a avaliação e destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível	Realização de uma prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências para ingresso na carreira Controlo centralizado e contenção de acesso à profissão e à carreira docente			
	Regulação da Progressão na Carreira	Progressão na carreira mediante o tempo de serviço, a frequência de módulos de formação contínua e da atribuição da menção qualitativa de Bom em sede da avaliação do desempenho realizada apenas nas transições de escalão (de quatro em quatro anos). Progressão sem dependência do número de vagas disponíveis	Progressão na carreira mediante: - os resultados da avaliação individual do desempenho de periodicidade bienal: obter pelo menos a classificação de Bom - da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua - da realização de uma prova pública para o acesso à categoria de <i>professor titular</i> - da abertura de concurso e das vagas disponíveis para efeitos de progressão	Progressão na carreira mediante: - os resultados da avaliação individual do desempenho de periodicidade bienal: obter pelo menos a classificação de Bom - da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua - da abertura de concursos e das vagas disponíveis para efeitos de progressão		
		Mecanismos de discriminação positiva (progressão na carreira e aceleração do ritmo de progressão) e negativa (não progressão) em função das menções qualitativas atribuídas	Introdução de mecanismos de discriminação negativa. Controlo administrativo e político da progressão na carreira baseado em critérios de ordem financeira	Reforço dos efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito Muito Bom e Excelente, as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem o direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira e na escala remuneratória.		
	Autonomia e Regulação da Gestão e Avaliação do Desempenho Profissional	Avaliação do desempenho que vise uma constante requalificação das práticas, reforce a qualidade do desempenho do docente e do ensino público. Modelo de avaliação alicerçado em princípios pedagógicos	Avaliação como forma de controlar política e administrativamente a qualidade do desempenho profissional dos professores/educadores e regular a progressão na carreira e na escala remuneratória Modelo de avaliação orientado por objectivos economicistas e políticos			
		Modelo de avaliação do desempenho que detenha efeitos absolutos na progressão na carreira e na escala remuneratória	Remunerações, ingresso e progressão na carreira, renovações de contratos, nomeações definitivas, prémios de excelência e despedimentos em função dos resultados da avaliação individual de desempenho			
		Reconhecer e premiar o mérito, a qualidade, a competência e a excelência sem restrições administrativas	Introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória. Não reconhecimento do mérito absoluto.			
		Avaliação rigorosa, objectiva, justa, reflexiva, transparente, de pendor formativo e pedagógico que promova a cooperação entre pares e o trabalho em equipa	Avaliação burocrática, subjectiva e de matriz punitiva que promove o individualismo e a competição entre pares		Avaliação Formativa	
		Regime de avaliação que valorize e dignifique a carreira e o exercício da profissão docente	Regime de avaliação que desvaloriza a profissão e coloca entraves ao seu exercício			
		Modelo de avaliação participado e negociado	Modelo de avaliação imposto externamente			
	Autoridade Pedagógica e Profissional	Autonomia e colegialidade nos procedimentos de avaliação	Introdução de uma escala hierárquica ao longo de todo o processo de avaliação			
		Institucionalização de um regime de co-avaliação: os professores/educadores devem ser avaliados mas também avaliadores	Controlo e avaliação da qualidade do desempenho do docente			
		Autoridade pedagógica na sala de aula, autonomia e privatismo no desempenho das actividades com os alunos	Autoridade política tecnocrática			
	Reflexividade Profissional	Autoridade pedagógica e profissional para regular a profissão e estabelecer os princípios orientadores do seu exercício	Instrumentalização financeira e política das reformas educativas			
Reformas educativas orientadas por princípios pedagógicos, que visem melhorar a qualidade dos serviços públicos de educação e o desempenho profissional dos professores/educadores		Prática profissional técnica, instrumental e acrítica Professor Funcionário				
Diálogo social e participação na definição de novas medidas de política educativa	Auto-reflexão crítica sobre a sua prática profissional	Imposição unilateral e tecnocrata de normas e de um modelo de profissionalidade. Postura antinegocial, antisindical e antidemocrática do ME				
	Professor Reflexivo	Implementação de medidas com ou sem professores e associações sindicais				

A profissionalidade docente em tempos de transição no sistema público de ensino português: discursos sindicais e associativos

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)	Desafios que as revisões do Estatuto da Carreira Docente, as alterações do Modelo de Gestão e Administração Escolar e a Reforma da Estrutura Curricular colocam à concepção da profissionalidade veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)			
			XVII Governo Constitucional Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		XVIII Governo Constitucional Ministra Isabel Alçada	XIX Governo Constitucional Ministro Nuno Crato
			Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008	Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro	Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho	Projecto de Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente, do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar e da Reforma da Estrutura Curricular
Direitos Laborais	Direito a condições de trabalho condignas	Horário de trabalho que possibilite o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica. Organização do horário de trabalho pedagogicamente compatível com a função/cargo desempenhado e as responsabilidades que lhes estão associadas	Desregulação e extensão do horário de trabalho dos professores Horário de trabalho pedagógica e intelectualmente inaceitável no que diz respeito ao exercício da componente não lectiva e impulsionar de uma crescente degradação da produtividade e qualidade do serviço docente			
		Clima de trabalho colegial que promova a motivação e a cooperação entre pares	Degradação do clima de trabalho, desmotivação, desgaste pessoal, profissional e promoção de uma cultura individualista e competitiva			
	Direitos sindicais	Liberdade de exercício de actividades sindicais	Alteração da lei sindical: limitação do campo de intervenção dos sindicatos e desrespeito pela liberdade de exercício de actividades sindicais			
		Direito à negociação colectiva	Desvalorização em contexto negocial das organizações sindicais enquanto legítimos representantes dos professores na defesa dos seus interesses sociais, profissionais e laborais			
Direito à estabilidade profissional e no emprego	Promoção de regimes de vinculação estáveis	Medidas de política educativa que contribuem para o aumento do desemprego, da precariedade e instabilidade laboral dos professores contratados				
Estatuto e Prestígio Social	Valorização Social	Respeito, confiança, dignificação e valorização da classe	Construção social, política e discursiva da incompetência do professor e proliferação de pejorativos juízos de valor que colocam em causa a sua honorabilidade profissional: - Culpabilização dos docentes pelos insucessos educativos, pelas ineficácias e ineficiências do desempenho do sistema público de educação - Desconfiança relativamente à qualidade e produtividade do desempenho dos professores			
	Valorização Profissional e Económica	Valorização do exercício da profissão docente no plano material e profissional	Cortes e congelamentos dos salários e progressões			
		Reforço da participação activa dos professores e das associações sindicais na concepção de normas reguladoras da profissão	Imposição unilateral e tecnocrata de um modelo de profissionalidade. Concepção de normas reguladoras da profissão com ou sem professores, com ou sem associações sindicais e profissionais			
		Distintividade e centralidade da função do professor	Oferta excessiva de professores			
	Progressão na carreira e na escala remuneratória baseada no mérito absoluto sem dependência de vagas e limitações administrativas (sistema de quotas) controladas politicamente	Desvalorização do tempo de serviço. A Progressão na carreira depende das menções qualitativas atribuídas em sede da avaliação individual do desempenho sujeita a quotas e das vagas disponíveis para efeitos progressão				

A profissionalidade docente em tempos de transição no sistema público de ensino português: discursos sindicais e associativos

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Associação Nacional dos Professores (ANP)	Desafios que as revisões do Estatuto da Carreira Docente, as alterações do Modelo de Gestão e Administração Escolar e a Reforma da Estrutura Curricular colocam à concepção da profissionalidade veiculada no discurso da Associação Nacional dos Professores (ANP)			
			XVII Governo Constitucional Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		XVIII Governo Constitucional Ministra Isabel Alçada	XIX Governo Constitucional Ministro Nuno Crato
			Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008	Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro	Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho	Projecto de Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente, do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar e da Reforma da Estrutura Curricular
Ethos e Identidades	Orientação ao Trabalho	Educar e ensinar como vocação Orientação predominantemente pedagógica	Educar e ensinar como trabalho técnico e instrumental			
	Função do professor	Educar e ensinar como funções nucleares da docência Missão pedagógica e socializadora	Exercício de funções pedagógicas, de coordenação, administração, gestão, supervisão e avaliação			
	Papel do Professor na Sociedade	Centralidade da missão do professor no sistema público de ensino e na sociedade. Responsabilidade social. Missão de serviço público	Responsabilização do professor pelas ineficácias e ineficiências do sistema público de ensino e pelos débeis resultados dos indicadores de desempenho educacional			
	Papel do Professor na Escola	Autonomia, colegialidade e participação nos processos de decisão ao nível da gestão escolar Modelo de administração e gestão escolar colegial e democrático	Reforço da participação das famílias e da comunidade educativa na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino público. Criação de um órgão uninominal de administração e gestão escolar: o Director. Criação de lideranças fortes no interior da escola. Redução da participação e da influência dos professores na administração e gestão estratégica das escolas			
	Normas e Valores da Profissão	Autoridade e autonomia pedagógica e profissional: autonomia e auto-regulação da profissão. Valores e normas definidos autonomamente no seio da classe (aspiração)	Reforço da autoridade gestonária. Profissionalismo imposto externamente por meio de um quadro normativo-legal pensado e construído unilateralmente			
		“Ethos igualitário” ao longo da carreira	Fragmentação do “Ethos igualitário”			
		Defesa da Profissionalidade docente	Defesa dos interesses gestonários neoliberais			
		Forte cultura e identidade profissional. Coesão e unidade enquanto grupo profissional (aspiração)	Multiplicação e diluição de identidades profissionais			
		Ética e deontologia	Código de conduta imposto. Não reconhecimento do direito à arquitectura de um código de ética e deontologia profissional			
		Distintividade e centralidade da função do professor	Oferta excessiva de professores			
Autonomia e reflexividade no exercício da profissão		Executores acrílicos de ordens impostas top-down e unilateralmente. Actividade ininterruptamente vigiada e controlada				
Requalificação contínua do exercício da profissão		Desvalorização da formação contínua				
Colegialidade Profissional	Igualdade na evolução profissional	Igualdade e justiça na progressão na carreira	Progressão na carreira controlada centralmente através da introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória. Não reconhecimento do mérito absoluto.			
		Igualdade e cooperação entre pares	Hierarquias, divisões, conflitos e competições entre pares			
	Estrutura organizacional horizontal e colectiva	Carreira profissional única	Estratificação da carreira em duas categorias hierarquizadas: Professor e Professor Titular	Carreira docente estruturada numa única categoria		
		Uniformização da classe sem líderes, hierarquias e diferenciação entre pares	Diferenciação dos professores e criação de lideranças fortes no interior das escolas			
		Igualdade de estatuto social e profissional entre docentes independentemente do escalão em que estejam posicionados, das funções que exerçam e do grau ou nível de ensino onde leccionam	Valorização dos professores que exerçam cargos de direcção, coordenação, supervisão e avaliação			

A profissionalidade docente em tempos de transição no sistema público de ensino português: discursos sindicais e associativos

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Associação Nacional de Professores (ANP)	Desafios que as revisões do Estatuto da Carreira Docente, as alterações do Modelo de Gestão e Administração Escolar e a Reforma da Estrutura Curricular colocam à concepção da profissionalidade veiculada no discurso da Associação Nacional dos Professores (ANP)			
			XVII Governo Constitucional Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		XVIII Governo Constitucional Ministra Isabel Alçada	XIX Governo Constitucional Ministro Nuno Crato
			Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de Abril de 2008	Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro	Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho	Projecto de Regulamentação da Avaliação de Desempenho Docente, do Regime Jurídico do Autonomia, Administração e Gestão Escolar e da Reforma da Estrutura Curricular
Autonomia e Poderes Profissionais	Autonomia e Auto-regulação da Profissão	Reconhecimento do direito à auto-regulação da profissão docente	Reforço dos mecanismos de controlo e regulação do exercício da profissão por parte do Estado			
		Construção de um Estatuto Profissional para além das concepções políticas e ideológicas das sucessivas equipas ministeriais	Dependência da classe em relação ao poder político			
		Prática profissional orientada por um corpus de normas, valores e princípios éticos inerentes ao exercício da profissão docente: consagração de um Código de Ética e Deontologia Profissional	Prática profissional e carreira reguladas pela tutela. Respeitar o código de conduta profissional do funcionalismo público			
	Regulação do Acesso à Carreira	Acesso à carreira mediante: - Detenção de habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam; - Um ano de indução na profissão, sujeito a avaliação e destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível	Realização de uma prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências para ingresso na carreira Controlo centralizado e contenção de acesso à profissão e à carreira docente			
		Regulação da Progressão na Carreira	Progressão na carreira mediante o tempo de serviço, a frequência de módulos de formação contínua e da atribuição da menção qualitativa de Bom em sede da avaliação do desempenho. Progressão sem dependência do número de vagas disponíveis	Progressão na carreira mediante: - os resultados da avaliação individual do desempenho de periodicidade bienal: obter pelo menos a classificação de Bom - da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua - da realização de uma prova pública para o acesso à categoria de <i>professor titular</i> - da abertura de concurso e das vagas disponíveis para efeitos de progressão	Progressão na carreira mediante: - os resultados da avaliação individual do desempenho de periodicidade bienal: obter pelo menos a classificação de Bom - da frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua - da abertura de concursos e das vagas disponíveis para efeitos de progressão	
	Mecanismos de discriminação positiva (progressão na carreira e aceleração do ritmo de progressão) e negativa (não progressão) em função das menções qualitativas atribuídas		Introdução de mecanismos de discriminação negativa. Controlo administrativo e político da progressão na carreira baseado em critérios de ordem financeira	Reforço dos efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito Muito Bom e Excelente, as quais, quando atribuídas consecutivamente, conferem o direito a bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira e na escala remuneratória.		
	Autonomia e Regulação da Gestão e Avaliação do Desempenho Profissional	Avaliação do desempenho que vise uma constante requalificação das práticas, reforce a qualidade do desempenho do docente e do ensino público. Modelo de avaliação alicerçado em princípios pedagógicos	Avaliação como forma de controlar política e administrativamente a qualidade do desempenho profissional dos professores/educadores e regular a progressão na carreira e na escala remuneratória Modelo de avaliação orientado por objectivos economicistas e políticos			
		Modelo de avaliação do desempenho que detenha efeitos absolutos na progressão na carreira e na escala remuneratória Reconhecer e premiar o mérito, a qualidade, a competência e a excelência sem restrições administrativas	Remunerações, ingresso e progressão na carreira, renovações de contratos, nomeações definitivas, prémios de excelência e despedimentos em função dos resultados da avaliação individual de desempenho Introdução de um sistema de quotas (limitações administrativas) para a obtenção de menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para o acesso ao topo da carreira e da escala remuneratória. Não reconhecimento do mérito absoluto.			
		Avaliação rigorosa, objectiva, justa, reflexiva, transparente, de pendor formativo e pedagógico que promova a cooperação entre pares e o trabalho em equipa	Avaliação burocrática, subjectiva e de matriz punitiva que promove o individualismo e a competição entre pares Avaliação Formativa			
	Autonomia e autoridade pedagógica e profissional	Autoridade pedagógica na sala de aula, autonomia e privatismo no desempenho das actividades com os alunos	Controlo e avaliação da qualidade do desempenho do docente			
		Autoridade pedagógica e profissional para regular a profissão e estabelecer os princípios orientadores do seu exercício Reformas educativas orientadas por princípios pedagógicos, que visem melhorar a qualidade dos serviços públicos de educação e o desempenho profissional dos educadores/professores	Autoridade política tecnocrática Instrumentalização financeira e política das reformas educativas			
	Reflexividade Profissional	Auto-reflexão crítica sobre a sua prática profissional	Prática profissional técnica, instrumental e acrítica			
Professor Reflexivo		Professor Funcionário				
Díálogo social e participação na definição de novas medidas de política educativa	Cultura de diálogo e de participação democrática: Auscultação e participação das organizações sindicais no âmbito da concepção, negociação, implementação e avaliação de projectos de política educativa: Professores e educadores como co-autores das políticas educativas	Imposição unilateral e tecnocrata de normas. Postura antinegocial, antisindical e antidemocrática do ME				

A profissionalidade docente em tempos de transição no sistema público de ensino português: discursos sindicais e associativos

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Associação Nacional dos Professores (ANP)	Desafios que as revisões do Estatuto da Carreira Docente, as alterações do Modelo de Gestão e Administração Escolar e a Reforma da Estrutura Curricular colocam à concepção da profissionalidade veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)			
			XVII Governo Constitucional Ministra Maria de Lurdes Rodrigues		XVIII Governo Constitucional Ministra Isabel Alçada	XIX Governo Constitucional Ministro Nuno Crato
			Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008	Decreto-Lei n.º 270/2009, de 6 de Outubro Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro	Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho	Projecto de Regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente, do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar e da Reforma da Estrutura Curricular
Estatuto e Prestígio Social	Valorização Social	Respeito, confiança, dignificação e valorização da classe	Construção social, política e discursiva da incompetência do professor e proliferação de pejorativos juízos de valor que colocam em causa a sua honorabilidade profissional: - Culpabilização dos docentes pelos insucessos educativos, pelas ineficácias e ineficiências do desempenho do sistema público de educação - Desconfiança relativamente à qualidade e produtividade do desempenho dos professores			
	Valorização Profissional e Económica	Valorização do exercício da profissão docente no plano material e profissional	Cortes e congelamentos dos salários e progressões			
		Conciliar a revalorização profissional da classe com os imperativos de racionalização de recursos e de contenção da despesa pública	Racionalização de recursos e de contenção da despesa pública como prioridade			
		Reconhecimento do direito à auto-regulação da profissão	Regulação da profissão monopolizada pelo Estado			
		Ética e deontologia	Não reconhecimento do direito à arquitectura de um código de ética e deontologia profissional			
		Distintividade e centralidade da função do professor	Oferta excessiva de professores			
		Reforço da participação activa dos professores e das associações sindicais na concepção de normas reguladoras da profissão	Imposição unilateral e tecnocrata de um modelo de profissionalidade. Concepção de normas reguladoras da profissão com ou sem professores, com ou sem associações sindicais e profissionais			
Progressão na carreira e na escala remuneratória baseada no mérito absoluto sem dependência de vagas e limitações administrativas (sistema de quotas) controladas politicamente	Desvalorização do tempo de serviço. A Progressão na carreira depende das menções qualitativas atribuídas em sede da avaliação individual do desempenho sujeita a quotas e das vagas disponíveis para efeitos progressão					

2.2. Tabelas de Frequências

Quadro 5: Tabela de Frequências relativa à análise quantitativa dos elementos dos modelos normativos da profissionalidade veiculados no discurso da FENPROF

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)	Frequências
<i>Ethos e Identidades</i>	Orientação ao Trabalho	Educar e ensinar como vocação Orientação predominantemente pedagógica	8
	Função do Professor	Educar e ensinar como funções nucleares da docência Missão pedagógica e socializadora	6
	Papel do Professor na Sociedade	Centralidade da missão do professor no sistema público de ensino e na sociedade. Responsabilidade Social. Missão de serviço público	11
	Papel do Professor na Escola	Autonomia, colegialidade e participação nos processos de decisão ao nível da gestão escolar Modelo de administração e gestão escolar colegial e democrático	19
	Normas e Valores da Profissão	Valores e normas definidos autonomamente no seio da classe	7
		“ <i>Ethos</i> igualitário” ao longo da carreira	32
		Forte cultura e identidade profissional	19
		Coesão e unidade enquanto grupo profissional	24
		Defesa da profissionalidade docente	22
		Distintividade e centralidade da função	17
		Reflexividade no exercício da profissão	15
Requalificação contínua do exercício da profissão	14		
	Dimensão: Total	150	
	Eixo: Total	194	
Colegialidade Profissional	Igualdade na Evolução Profissional	Igualdade e justiça na progressão na carreira	22
		Igualdade e cooperação entre pares	16
		Dimensão: Total	38
	Estrutura Organizacional Horizontal e Colectiva	Carreira profissional única	19
		Uniformização da classe sem líderes, hierarquias e diferenciação entre pares	8
		Promoção do trabalho em equipa e da cooperação entre pares	12
		Igualdade de estatuto social e profissional entre docentes independentemente do escalão em que estejam posicionados e das funções que exerçam	10
	Dimensão: Total	49	
	Eixo: Total	87	

Quadro 5: Tabela de Frequências relativa à análise quantitativa dos elementos dos modelos normativos da profissionalidade veiculados no discurso da FENPROF (cont.)

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)	Frequências
Autonomia e Poderes Profissionais	Autonomia e Co-regulação da Profissão	Reforçar a autonomia da profissão docente face à tutela. Co-regulação em parceria com o Estado	7
	Regulação do Acesso à Carreira	Acesso à carreira mediante: - Detenção de habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam; - Realização de um período probatório, sujeito a avaliação e destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível	16
		Regulação da Progressão na Carreira	Progressão na carreira mediante o tempo de serviço, a frequência de módulos de formação contínua e da atribuição da menção qualitativa de Bom em sede da avaliação do desempenho realizada apenas nas transições de escalão (de quatro em quatro anos). Progressão sem dependência do número de vagas disponíveis
	Mecanismos de discriminação positiva (progressão na carreira e aceleração do ritmo de progressão) e negativa (não progressão) em função das menções qualitativas atribuídas		16
	Dimensão: Total		45
	Autonomia e Regulação da Gestão e Avaliação do Desempenho Profissional	Avaliação do desempenho que vise uma constante requalificação das práticas, reforce a qualidade do desempenho do docente e do ensino público. Modelo de avaliação alicerçado em princípios pedagógicos	24
		Modelo de avaliação do desempenho que detenha efeitos absolutos na progressão na carreira e na escala remuneratória	34
		Reconhecer e premiar o mérito, a qualidade, a competência e a excelência sem restrições administrativas	
		Avaliação objectiva, justa, reflexiva, transparente, de pendor formativo e pedagógico que promova a cooperação entre pares e o trabalho em equipa	28
		Modelo de avaliação participado e negociado	15
	Autonomia e colegialidade nos procedimentos de avaliação	Autonomia e colegialidade nos procedimentos de avaliação	9
		Institucionalização de um regime de co-avaliação: os professores devem ser avaliados mas também avaliadores	
		Dimensão: Total	110
	Autoridade Pedagógica e Profissional	Autoridade pedagógica na sala de aula, autonomia e privatismo no desempenho das actividades com os alunos	9
		Autoridade pedagógica e profissional para regular a profissão e estabelecer os princípios orientadores do seu exercício	7
		Reformas educativas orientadas por princípios pedagógicos, que visem melhorar a qualidade dos serviços públicos de educação e o desempenho profissional dos professores	12
	Dimensão: Total	28	
	Reflexividade Profissional	Auto-reflexão crítica sobre a sua prática profissional	8
Professor Reflexivo		7	
Dimensão: Total	15		
Diálogo social e participação na definição de novas medidas de política educativa	Cultura de diálogo e de participação democrática na construção de um modelo de profissionalidade	22	
	Auscultação e participação das organizações sindicais no ciclo de vida das políticas educativas	19	
	Dimensão: Total	41	
Eixo: Total	262		
Direitos Laborais	Direito a Condições de Trabalho Condignas	Horário de trabalho que possibilite o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica. Organização do horário de trabalho pedagogicamente compatível com a função/cargo desempenhado e as responsabilidades que lhes estão associadas	15
		Clima de trabalho colegial que promova a motivação e a cooperação entre pares	12
	Dimensão: Total	27	
	Direitos Sindicais	Liberdade de exercício de actividades sindicais	6
		Direito à negociação colectiva	10
Dimensão: Total	16		
Direito à estabilidade profissional e no emprego	Promoção de regimes de vinculação estáveis	19	
Eixo Total	62		
Estatuto e Prestígio Social	Valorização Social	Respeito, confiança, dignificação e valorização da classe	39
	Valorização Profissional e Económica	Valorização do exercício da profissão docente no plano material e profissional	20
		Reforço da participação activa dos professores e das associações sindicais na concepção de normas reguladoras da profissão	41
		Distintividade e centralidade da função do professor	17
		Progressão na carreira e na escala remuneratória baseada no mérito absoluto sem dependência de vagas e limitações administrativas (sistema de quotas) controladas politicamente	51
Dimensão: Total	129		
Eixo: Total	168		

Quadro 6: Tabela de Frequências relativa à análise quantitativa dos elementos dos modelos normativos da profissionalidade veiculados no discurso da ANP

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Associação Nacional dos Professores (ANP)	Frequências
<i>Ethos e Identidades</i>	Orientação ao Trabalho	Educar e ensinar como vocação Orientação predominantemente pedagógica	5
	Função do professor	Educar e ensinar como funções nucleares da docência Missão pedagógica e socializadora	11
	Papel do Professor na Sociedade	Centralidade da missão do professor no sistema público de ensino e na sociedade. Responsabilidade Social. Missão de serviço público	14
	Papel do Professor na Escola	Autonomia, colegialidade e participação nos processos de decisão ao nível da gestão escolar Modelo de administração e gestão escolar colegial e democrático	6
	Normas e Valores da Profissão	Valores e normas definidos autonomamente no seio da classe (aspiração)	105
		“ <i>Ethos</i> igualitário” ao longo da carreira	15
		Defesa da profissionalidade docente	23
		Forte cultura e identidade profissional (aspiração)	10
		Coesão e unidade enquanto grupo profissional (aspiração)	6
		Ética e deontologia	52
		Distintividade e centralidade da função do professor	25
		Reflexividade no exercício da profissão	15
	Requalificação contínua do exercício da profissão	18	
	Dimensão: Total	269	
	Eixo: Total	305	
Colegialidade Profissional	Igualdade na evolução profissional	Igualdade e justiça na progressão na carreira	12
		Igualdade e cooperação entre pares	20
		Dimensão: Total	32
	Estrutura organizacional horizontal e colectiva	Carreira profissional única	19
		Uniformização da classe sem líderes, hierarquias e diferenciação entre pares	7
		Igualdade de estatuto social e profissional entre docentes independentemente do escalão em que estejam posicionados, das funções que exerçam e do grau ou nível de ensino onde leccionam	3
	Dimensão: Total	29	
	Eixo: Total	61	

Quadro 6: Tabela de Frequências relativa à análise quantitativa dos elementos dos modelos normativos da profissionalidade veiculados no discurso da ANP (cont.)

Eixos	Dimensões	Conteúdos indicativos da concepção da profissionalidade docente veiculada no discurso da Associação Nacional dos Professores (ANP)	Frequências	
Autonomia e Poderes Profissionais	Autonomia e Auto-regulação da Profissão	Reconhecimento do direito à auto-regulação da profissão docente	89	
		Construção de um Estatuto Profissional para além das concepções políticas e ideológicas das sucessivas equipas ministeriais	16	
		Prática profissional orientada por um corpus de normas, valores e princípios éticos inerentes ao exercício da profissão docente: consagração de um Código de Ética e Deontologia Profissional	52	
	Dimensão: Total			157
	Regulação do Acesso à Carreira	Acesso à carreira mediante: - Detenção de habilitações profissionais legalmente exigidas para a docência no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidatam; - Um ano de indução na profissão, sujeito a avaliação e destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível	7	
	Regulação da Progressão na Carreira	Progressão na carreira mediante o tempo de serviço, a frequência de módulos de formação contínua e da atribuição da menção qualitativa de Bom em sede da avaliação do desempenho. Progressão sem dependência do número de vagas disponíveis	6	
		Mecanismos de discriminação positiva (progressão na carreira e aceleração do ritmo de progressão) e negativa (não progressão) em função das menções qualitativas atribuídas	9	
	Dimensão: Total			15
	Autonomia e Regulação da Gestão e Avaliação do Desempenho Profissional	Avaliação do desempenho que vise uma constante requalificação das práticas, reforce a qualidade do desempenho do docente e do ensino público. Modelo de avaliação alicerçado em princípios pedagógicos	47	
		Modelo de avaliação do desempenho que detenha efeitos absolutos na progressão na carreira e na escala remuneratória	6	
		Reconhecer e premiar o mérito, a qualidade, a competência e a excelência sem restrições administrativas	29	
	Dimensão: Total			82
	Autonomia e autoridade pedagógica e profissional	Autoridade pedagógica na sala de aula, autonomia e privatismo no desempenho das actividades com os alunos	4	
		Autoridade pedagógica e profissional para regular a profissão e estabelecer os princípios orientadores do seu exercício	57	
		Reformas educativas orientadas por princípios pedagógicos que visem melhorar a qualidade dos serviços públicos de educação e o desempenho profissional dos educadores/professores	23	
Dimensão: Total			84	
Reflexividade Profissional	Auto-reflexão crítica sobre a sua prática profissional	5		
	Professor Reflexivo	10		
Dimensão: Total			15	
Diálogo social e participação na definição de novas medidas de política educativa	Cultura de diálogo e de participação democrática na construção de um modelo de profissionalidade	4		
	Auscultação e participação das associações profissionais no ciclo de vida das políticas educativas	6		
	Dimensão: Total			10
Eixo: Total			370	
Estatuto e Prestígio Social	Valorização Social	Respeito, confiança, dignificação e valorização da classe	26	
	Valorização Profissional e Económica	Valorização do exercício da profissão docente nos planos material e profissional	7	
		Conciliar a revalorização profissional da classe com os imperativos de racionalização de recursos e de contenção da despesa pública	5	
		Reconhecimento do direito à auto-regulação da profissão	89	
		Ética e deontologia	52	
		Distintividade e centralidade da função do professor	25	
		Reforço da participação activa dos professores e dos seus representantes colectivos na concepção de normas reguladoras da profissão	10	
		Progressão na carreira e na escala remuneratória baseada no mérito absoluto sem dependência de vagas e limitações administrativas (sistema de quotas) controladas politicamente	6	
	Dimensão: Total			194
Eixo: Total			220	

Anexo C

Curriculum Vitae