



Departamento de Sociologia

Ser Professor na Trama das Reformas Gestionárias:  
Histórias e Representações Profissionais de Professores do Ensino Secundário

Ana Patrícia Silva dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

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

Outubro de 2012



Departamento de Sociologia

Ser Professor na Trama das Reformas Gestionárias:  
Histórias e Representações Profissionais de Professores do Ensino Secundário

Ana Patrícia Silva dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

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

Outubro de 2012

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, sendo uma realização individual, resultou de múltiplos contributos. Dedico este espaço a prestar homenagem a quem contribuiu para a história que aqui será contada. Não são muitos a quem agradeço, mas são, com certeza, provenientes de mundos diferentes.

Ao meu orientador, Professor Doutor Alan Stoleroff, pelo acompanhamento de utilidade inestimável, pelas críticas que, feitas no momento certo, permitiram-me ir superando algumas das minhas “verdades”, reafirmando outras e descobrindo mais. Sou também grata pelo voto de confiança que depositou em mim e a oportunidade que me deu de desenvolver competências na área da investigação sociológica – vindo eu da “casa” das Ciências da Educação.

A todos os professores e professoras que entrevistei – “co-autores anónimos” deste estudo -, por se terem disponibilizado e interessado em colaborar. Falo de pessoas concretas que partilharam tempo e partes das suas vidas profissionais, de quem senti sonhos e deceções, ideais e ações.

Agradeço também a todos e todas, pessoas e contextos que criaram desafios e oportunidades que vivi com gosto, que me proporcionaram experiências e reflexões numa área, a educação, com a qual nunca tive uma relação distanciada.

Por fim, um carinho especial para a minha mãe Cristina Silva, o meu pai Luís Alves, a minha avó Noémia Silva e o meu companheiro João Antunes, que partilham comigo momentos da vida, realizações e desilusões. Pelo enorme incentivo, pela generosa confiança em mim e nas minhas decisões (arriscadas, algumas vezes), dedico-lhes esta dissertação.

Constato para mudar e não para me acomodar. Seria uma desolação para mim se (...) tivesse que reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade. Se tivesse de reconhecer que a minha aptidão de verificar não se alonga na de mudar o contexto em que verifiquei (Paulo Freire, 2000: 42).

## RESUMO

Em sintonia com as reformas dos sistemas educativos europeus e em contexto de progressiva austeridade económica, as políticas educativas nacionais convergem com a “nova gestão pública” e conduzem a uma reestruturação da natureza do trabalho do professor. Entendendo o conceito de profissão como construção social e dinâmica, urge compreender a forma como estas reformas, enquanto palco de confronto e negociação, se projetam na realidade profissional, traçando um retrato atualizado e “a partir de dentro” da profissão. Para atingir esse objetivo, a presente pesquisa recorre à metodologia das Histórias de Vida aplicada a um conjunto de 17 professores do ensino secundário da área da Grande Lisboa. Para desvendar os sentidos atribuídos pelos professores à profissão, o modelo de análise considera dois aspetos interrelacionados: por um lado, a influência de agências encarregues de difundir uma pluralidade de discursos e representações - em especial o Estado e os atores profissionais coletivos; por outro, uma dimensão biográfica modelada pelas experiências profissionais e pela participação associativa/sindical. Como resultado, retratam-se percursos profissionais marcados por desencontros com as expectativas iniciais, tal com situações de vulnerabilidade que corroem o compromisso profissional, em especial dos professores “veteranos” e daqueles que possuem uma participação sindical ativa. Conclui-se que não há uma identidade coletiva de resistência desta classe profissional e, em nome da adaptabilidade às condições de trabalho, o pragmatismo pode forjar um novo perfil de professores, “professores-funcionários” que abrem mão de algumas conquistas profissionais.

**Palavras-chave:** reformas gestionárias, profissão de professor, experiência profissional, participação associativa/sindical.

## ABSTRACT

In line with the reform of European education systems and in the context of progressive economic austerity, national education policies converge with the “new public management” and lead to a restructuring of the nature of teachers' work. The concept of profession is a social and dynamic construction. Therefore, we must understand how these reforms, as an arena of confrontation and negotiation, project themselves in the professional reality, updating a picture “from the inside” of the profession. To achieve that goal, this research uses the Life History Methodology applied to a group of 17 secondary school teachers from the Greater Lisbon area. To unlock the meanings of the profession attributed by teachers, the analysis model considers two interrelated aspects: firstly, the influence of the agencies responsible for the spreading of a plurality of discourses and representations – especially the State and the collective professional actors; secondly, a biographical dimension modeled by professional experiences and associative/union participation. As a result, we describe professional careers marked by disagreements with initial expectations as well as vulnerability situations that erode the professional commitment, especially in case of the “veterans” teachers and those who have an

active participation in unions. We conclude that there is no collective resistance identity of this professional class and, on behalf of adaptability to working conditions, pragmatism can forge a new teachers profile, such as “teachers-employees” who give up some professional accomplishments.

**Keywords:** managerialist reforms, teaching profession, work experience, association/union participation.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPITULO I – PROFISSÃO DE PROFESSOR, UM CONCEITO E UMA ATUALIDADE EM ANÁLISE.....	4
I.1. Conceito e componentes da profissão de professor, um enredo difícil de desembaraçar .....	4
I.2. O sentido vivido da profissão e a identidade profissional dos professores.....	7
I.3. Atores e tempos socializadores do professor: Estado, formação inicial, associações profissionais e experiência profissional .....	9
I.4. A profissão de professor no centro das reformas gestionárias.....	12
I.5. Modelo de análise: a recusa do “lugar do morto” para os professores .....	15
CAPITULO II - DESENHO DA METODOLOGIA: PROBLEMATIZAÇÕES E OPÇÕES.....	17
II.1. Questionamentos e objetivos.....	17
II.2. Metodologia de investigação: qualitativa, a partir de Histórias de Vida.....	18
II.3. Seleção e caracterização dos participantes .....	19
II.4. A entrevista: da definição conceptual à sua aplicação prática.....	20
II.5. Opções de análise e de apresentação de resultados .....	21
CAPITULO III – RETRATOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: CONTINUIDADES E RUTURAS, PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS EM TEMPOS DE MUDANÇA .....	23
III.1 O sentido do trabalho: entre a dimensão social e a dimensão funcionalista.....	23
III.2 Conhecimento e autoridade profissionais: entre um conhecimento especializado e o desprestígio profissional.....	26
III.3 Vulnerabilidade profissional: entre a memória da estabilidade e o presente de instabilidade .	29
III.4 Autonomia profissional dos professores: entre a burocratização, hierarquização e responsabilização individual .....	32
III.5 Colegialidade e associativismo profissional: entre o reforço das relações de poder e a necessidade de ação coletiva.....	36
III.6 Comprometimento profissional: entre expectativas iniciais, a realidade e o futuro.....	39
CONCLUSÃO - ENTRA EM CENA A PROFISSÃO DE PROFESSOR RECONSTRUÍDA A PARTIR DAS REFORMAS .....	42
BIBLIOGRAFIA.....	44

ANEXOS.....	I
Anexo A - Termo de consentimento .....	I
Anexo B - Guião de entrevista.....	II
Anexo C - Questionário.....	III
Anexo D – Caracterização completa dos professores participantes.....	V
Anexo E - Exemplo de narrativa biográfica.....	VI
Anexo F – Grelha de análise para gerações profissionais .....	XII
CURRICULUM VITAE .....	XXIV

## INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm sido dignos de referência pelas reformas dos sistemas educativos de toda a Europa numa tentativa de adequar os seus objetivos, função e organização às exigências das profundas transformações sociopolíticas e económicas mundiais. Embora os ritmos e conteúdos das reformas variem de país para país, esta situação sublinha a existência de um processo de convergência das políticas europeias e delinea o papel vital da educação no contexto da “agenda global” (Antunes, 2005; Magalhães e Stoer, 2006). Como afirmam Carneiro *et al.* (2001: 24), há uma certa tendência para transformar os “problemas sociais em problemas educacionais e a sua resolução social em reformas educativas”. Teodoro e Aníbal (2008: 111) salientam a existência de um “hibridismo” que veicula em simultâneo discursos construtivistas orientados por uma perspectiva crítica da educação e discursos de eficiência relacionados com a sua utilidade económica.

Em sintonia, contra os resultados de avaliações padronizadas, nacionais e internacionais, mas também em contexto de progressiva austeridade económica, as políticas educativas nacionais associam-se a um esforço de melhoria do desempenho do sistema educativo. Enquanto item mais caro do orçamento educativo do Estado, leis e decisões têm introduzido desafios organizacionais e profissionais no trabalho dos professores, conduzindo a uma reestruturação da natureza e definição desta profissão. Pode-se assinalar neste percurso dois processos que, em termos gerais, convergem no sentido da conhecida “nova gestão pública”, uma modalidade de gestão próxima dos critérios do sector privado que se tem alastrado na administração pública e que se sustenta em palavras-chave como eficiência, eficácia e qualidade (Ball, 1993; Stoleroff, 2007): a revisão do Estatuto da Carreira Docente de 2007 e a revisão do Modelo de Gestão e Direção Escolar de 2008.

O primeiro documento foi entendido pelo Ministério da Educação como um instrumento de regulação da qualidade do trabalho docente, como um instrumento necessário ao aumento do profissionalismo dos professores. Dele emergiram diversas alterações, entre elas uma hierarquização de tarefas e responsabilidades e o fim da progressão na carreira fundamentalmente com base na antiguidade. O segundo documento trouxe mudanças ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas públicas, principalmente no que respeita à reestruturação de poderes, sendo o aparecimento da figura de Diretor a medida de maior visibilidade.

O conflito em torno destes documentos legislativos destacou-se pela intensidade da mobilização dos professores e respetivos sindicatos (Stoleroff & Pereira 2008). Na linha do que afirmam alguns autores, enquanto palco de confronto e negociação, estes movimentos reformistas podem ter contribuído para redimensionar o papel e valores, representações e identidades destes profissionais (Robertson, 2007; Ball, 1993). Face ao exposto, e entendendo o conceito de profissão como construção social e dinâmica, tal como a abordagem do interacionismo simbólico proclama, urge compreender os pontos de intersecção entre o plano macro das condições objetivas e o plano micro das histórias e representações dos professores. Esta intenção é reforçada pela ideia de que se torna necessário ter em linha de conta as perspectivas dos professores que têm tido pouca visibilidade tanto



na construção do discurso público sobre estas políticas, como na análise sociológica de todo o processo.

A complexidade e dinâmica do resultado desta interação remete diretamente para as questões a que esta pesquisa pretende responder: como é ser professor no interior de uma organização escolar que tem vindo a importar teorias administrativas para o campo educativo? Que repercussões tiveram estas reformas na forma de conceber e vivenciar a profissão? Longe de pretender confirmar correlações já estabelecidas, pretende-se dar continuidade aos estudos sobre os professores do ensino secundário (Levinson, 1979; Huberman, 1989; Ball e Goodson, 1985) traçando um retrato atualizado e “a partir de dentro” da profissão. Estes objetivos enquadram-se no projeto “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos” cujo tema se centra precisamente na análise da (re)construção das identidades profissionais dos professores no contexto atual, a partir de metodologias quantitativas e qualitativas<sup>1</sup>.

Uma abordagem qualitativa que privilegiasse a importância da subjetividade no processo de compreensão dos mundos vividos (Demazière e Dubar, 1997), abrindo a discussão para além de entendimentos unidimensionais foi o caminho escolhido. Para tal, a presente pesquisa corporiza-se na prática a partir do método das Histórias de Vida de um conjunto de professores e professoras, potenciando estudar a profissão na sua forma “incorporada” (Lahire, 2005). O ponto de partida é a forma como as reformas aqui referidas se projetam na realidade profissional vivida, nos discursos biográficos e nos sentidos atribuídos à profissão, tornando visíveis as adaptações e resistências oriundas dos condicionamentos, mais ou menos intensos, mais ou menos diretos, das mudanças legislativas.

Numa linearidade que na prática foi quase sempre quebrada por incidentes e descobertas, a presente dissertação encontra-se, assim, organizada em quatro capítulos. No Capítulo I, sistematiza-se o quadro teórico e conceptual que norteou este estudo para melhor compreender a linha orientadora assumida e a complexa situação deste grupo profissional na atualidade. Começa-se por uma abordagem do conceito de profissão de professor, para passar para o seu entendimento enquanto componente da identidade profissional e para a especificidade dos atores e tempos socializadores. Aborda-se ainda o normativo atual que introduz medidas gestionárias e profissionais no sector à luz de estudos nacionais e europeus, culminando na apresentação do modelo de análise que serve de base à presente dissertação.

Definindo o objeto de investigação segundo o referencial teórico, o Capítulo II especifica os objetivos e fundamenta as questões metodológicas, apresentando o caminho e as diretrizes escolhidas na recolha e análise dos dados. Tenta-se, por esta via, esclarecer as opções, inclusive as opções éticas, que levaram a adotar a metodologia de Histórias de Vida. O Capítulo III contempla a apresentação,

---

<sup>1</sup> O projeto decorre no CIES-ISCTE/IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CS-SOC/100589/2008) e coordenado pelo Professor Doutor Alan Stoleroff.

análise e interpretação dos dados recolhidos. Entrelaça-se os elementos advindos dos estudos teóricos e dos dados empíricos de forma a fazer uma leitura em profundidade, analisando as dimensões que marcam profundamente os discursos dos professores e através das quais desenham a sua profissão em tempos de mudança. Por fim, retomando o percurso feito, no Capítulo IV de Conclusão procura-se responder às questões levantadas na fase inicial da investigação, assim como a outras iminentes do decurso da mesma.

## **CAPÍTULO I – PROFISSÃO DE PROFESSOR, UM CONCEITO E UMA ATUALIDADE EM ANÁLISE**

O conceito de profissão, e por consequência o conceito de profissão de professor, é por natureza um conceito polissêmico, comportando uma grande pluralidade de abordagens, teorias e autores. Esta característica torna difícil localizar dentro das fronteiras internas da Sociologia a sua existência. Deste modo, o quadro de referências teóricas e empíricas que se traz, sucintamente, articula diversos ramos da Sociologia, em especial a Sociologia das Profissões e a Sociologia da Educação. É um cruzamento que alberga os seus riscos, mas necessário para o entendimento da complexa atualidade desta profissão.

O objetivo deste capítulo é mapear, de forma necessariamente breve, a paisagem conceptual – carregada de significados históricos e sociais - que serve de pilar e que é resultado de um caminho inspirado pelo trabalho de autores nacionais e internacionais, em especial por Huberman (1989, 1992), Dubar (1997, 2000) e Nóvoa (1989, 1992, 1995, 2000).

### **I.1. Conceito e componentes da profissão de professor, um enredo difícil de desembaraçar**

A emergência do conceito de profissão no vocabulário sociológico é simultânea ao aparecimento da Sociologia das Profissões. É um conceito com uma “história atribulada de interpretações” (Evetts, 2003), estando associado a posicionamentos teóricos diversos, nomeadamente por parte das designadas teorias funcionalistas e interacionistas.

Integrado nas teorias funcionalistas, as primeiras análises relativas às profissões baseavam-se, essencialmente, no seu aspeto instrumental. Saunders e Wilson (1934, citado por Dubar, 2005), nomes sonantes na história da Sociologia das Profissões, elaboraram uma definição de profissão que se tornou clássica e que partia do pressuposto que a sua constituição decorreria, essencialmente, da existência de um saber científico fundado numa formação específica e longa que garantia a competência do grupo profissional e validava o seu estatuto; e da criação de associações profissionais que estabeleciam a separação entre os qualificados e os não qualificados. Sob a influência deste paradigma, na Sociologia da Educação o professor era perspetivado como agente que respondia aos normativos produzidos pelo Estado – a partir da criação de uma licença no século XVIII - e pelas associações profissionais – criadas em meados do século XIX em Portugal.

Goode (1957, citado por Rodrigues, 2002) acrescentou aos critérios expostos a ideia de comunidade profissional cujos membros partilhavam um mesmo corpo de saberes, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida. Este autor considerava, ainda, que um dos núcleos de características definidoras de uma profissão era a existência de uma orientação para o bem comum que se sobrepunha à aspiração de progresso simbólico e económico do profissional. Mais tarde, Wilensky (1964) propôs a ideia de um código deontológico ou “ideal de serviço”, o que significava que as profissões encontravam-se reunidas à volta dos mesmos valores e significações. Analisado por este prisma, há evidências de uma certa homogeneidade do grupo dos professores no que diz respeito à

crença na alta função social do seu papel e na assunção da natureza ética da ação educativa (Estrela, 2001).

Apesar de existirem especificidades tipológicas na caracterização da profissão entre os vários autores que se inscrevem na perspectiva funcionalista, trata-se de uma corrente frágil ao não reconhecer o dinamismo do conceito de profissão, decisivamente posto em evidência pelas circunstâncias sociais, económicas e políticas mobilizadas pelo processo histórico - até a própria noção de ensinar, que substancia a profissão de professor, é um conceito de natureza sócio-histórica, marcado por avanços e recuos (Nóvoa, 1989). É assim que atualmente este conceito é compreendido à luz de uma certa supremacia analítica da corrente interacionista.

O interacionismo contribuiu para o desenvolvimento de novas abordagens do conceito de profissão ao sublinhar se o carácter relacional, considerando a biografia e os processos de socialização profissional, bem como as questões de poder que trespassam as profissões, dimensões até então ausentes. Pensadores como Larson (1972), a partir dos anos 70, passaram a destacar o facto de os profissionais procurarem legitimar a sua autoridade como forma de alcançar autonomia profissional, prestígio e benefícios económicos. É também nesse sentido que Abbott (1988) apresenta a ideia de que a competição, os conflitos e a negociação compõem a dinâmica das profissões, sendo o conhecimento profissional a sua peça fundamental.

Se o conhecimento e as competências específicas dos profissionais são elementos distintivos fundamentais que ajudam a explicar a jurisdição exclusiva dos diferentes grupos profissionais também para a corrente do funcionalismo, no interacionismo assume-se que se trata de “conhecimentos inconfessáveis” (Hughes, 1958, citado por Dubar, 2005) que integram estratégias de negociação relativamente a prerrogativas “especiais” e configuram relações de autoridade e de autonomia exclusivas à profissão. Relativamente à autonomia profissional, importa salientar que, sendo um dos elementos importantes na caracterização das profissões, a sua limitação justifica, em grande parte, a etiqueta de semi-profissão colocada à profissão em análise (Etzioni, 1969).

Não tendo a intenção de fazer uma discussão (polémica) sobre até que ponto a profissão de professor obtém condições para se definir como tal, num contexto de flexibilização e precarização do trabalho não se podem ignorar as teses da “desprofissionalização” e “proletarização” promovidas por diferentes autores para descrever os profissionais. Braverman (1977) argumenta que os profissionais têm-se tornando dependentes da gestão, degradando os seus valores e autonomia. Oppenheimer (1973, citado por Rodrigues, 2002) defende a ideia de uma dupla “proletarização”: a “proletarização técnica”, a perda de controlo sobre o processo de trabalho; e “proletarização ideológica”, a expropriação de valores a partir da perda de controlo sobre o produto do trabalho. Nos dizeres de Nóvoa (1992), existem determinados elementos que contribuem para este processo no caso dos professores, entre eles a separação entre a conceção e a execução e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

É neste sentido que importa considerar que os professores são também trabalhadores dependentes de constrangimentos de natureza institucional que impõem limitações à sua autonomia profissional. Indo ao encontro daquilo que Fielding e Portwood (1981, citado por Rodrigues, 2002: 124) definem como profissão burocrática, os professores do ensino público são profissionais cujos “objetivos, valores-base e idealismo estão em consonância com os objetivos ideológicos do Estado, o qual garante à profissão, licenças, clientes e respetivo pagamento”. Neste sentido, importa reforçar que mudanças recentes influenciam o grau de autonomia que os professores ainda possuíam no controlo do seu próprio trabalho, mesmo sabendo que desde a formalização da profissão os termos e condições de trabalho foram controladas por parte da administração, como se analisa no ponto I.4.

Mais recentemente, Freidson (2001) insiste nas alterações da estrutura de poder das profissões, considerando que se tem gerado uma maior formalização nas relações estabelecidas, com consequências ao nível da estratificação e segmentação formal dos grupos profissionais. Fala da existência de uma divisão aberta e formal entre os profissionais da prática, a “elite administrativa da profissão” que afirma poder económico e administrativo e a “elite do conhecimento da profissão” que produz os saberes. Cenário adaptável ao contexto profissional dos professores tendo por base a tríade de atores que se encontram entre a conceção e a realização do trabalho: Ministério da Educação, especialista em Ciências da Educação e professores a quem compete a componente técnica da profissão.

Os interacionistas recusam também a existência de um modelo único de determinada profissão, tal como é proclamado pelo funcionalismo. Ao contrário de serem uma massa indiferenciada, que permanece constante ao longo do tempo e do espaço, Bucher e Strauss (1991) desenvolvem a ideia de que as profissões apresentam “segmentos” ou grupos emergentes que perseguem objetivos distintos, tendo inerente valores, normas e símbolos. A título de exemplo, os professores do ensino público, em especial os que lecionam o ensino secundário, são constituídos por “um tecido de grande complexidade”, distinguindo-se pelos percursos formativos e profissionais, o que pode refletir-se nas ligações a comunidades científicas e técnicas diferenciadas, mas também nas conceções diversas da profissão (Cavaco, 1995: 173).

Tendo por base o descrito, a aproximação teórica presente nesta dissertação não se centra no objetivismo onde a profissão é entendida como fixa e estipulada de forma externa ao profissional. A abordagem que aqui se privilegia é interacionista na medida em que atribui à interação, com os outros e com o meio, um papel significativo na construção dos significados atribuídos à profissão pelos professores. Em resumo, estabelecem-se duas ideias que parecem ser essenciais ao desenvolvimento dos fins propostos para a presente dissertação:

*Primeira ideia* - A profissão de professor é tanto uma construção objetiva decorrente das instituições e condições estruturais, como sociais e históricas, elaborada pelos atores internos e externos e pelos próprios professores, por isso, mutável e não separável da evolução mais geral da educação no quadro de mutações do sistema político, económico e social.

*Segunda ideia* – O conceito de profissão apresenta-se como um “constructo” onde se foram incorporando certas componentes, sendo os que mais se destacam na atualidade a existência de uma orientação de serviço centrada na sua alta função social, um saber especializado, uma autonomia em mutação, um código de valores e a existência de associativismo profissional.

## **I.2. O sentido vivido da profissão e a identidade profissional dos professores**

Se uma profissão é conceptualizada como “objetiva” ao nível das formas de organização, é também conceptualizada como “subjativa” ao nível das representações que os profissionais incorporam (Dubar, 1997). As profissões constituem-se na confluência entre instituições e atores, o que as torna intrinsecamente dependentes de quem as vivencia, neste caso dos professores e das suas trajetórias e expectativas. Assim, torna-se impensável a constituição de significações dos professores sobre a profissão sem levar em conta as suas identidades profissionais.

A forma como o professor percebe o significado da sua profissão expressa o “modo de ser” profissional, e, em última instância, é parte integrante da sua identidade profissional (Kelchtermans, 1993; Sainsaulieu, 1996; Samuel e Stephens, 2000). Dentro da corrente do interacionismo simbólico, as identidades profissionais são estreitamente vinculadas a uma época histórica e a um contexto social e implicam o reconhecimento da importância de espaços e tempos específicos. Espaço-sala de aula e espaço-escola, espaço-instituições de ensino superior, espaço-tutela, espaço-associações profissionais; tempo de formação inicial, tempo de ingresso na carreira, tempo de experiência, tempo social e político, tempo de reformas intersectam-se nos “mundos vividos no trabalho” (Dubar e Tripier, 1998) e a sua compreensão e interpretação é fundamental para aceder aos significados construídos (Bogdan e Biklen, 1994).

Os significados construídos pelo professor derivam do progressivo domínio do seu ambiente de trabalho – competências, crenças e valores – e, ao mesmo tempo, da incorporação do “perfil imaginado” (Pintassilgo, 2008). E é nesse sentido que a questão da socialização profissional é deveras importante para a questão da manutenção das identidades partilhadas. Dubar (2000) afirma que o grupo profissional é portador de uma identidade coletiva criada num sistema de ação concreta por membros individuais e coletivos do próprio grupo que se produz e reproduz permanentemente e que veicula um código simbólico que permite obter uma “visão do mundo” característica da cultura profissional e uma forma singular de se mover na realidade.

A identidade profissional envolve ainda forças complementares e conflitantes, discursos ambíguos e contraditórios, apelos a funções e papéis dos professores, incessantes num contexto de rápidas transformações (McNess *et al.*, 2003; Samuel e Stephens, 2000; Nóvoa, 2000). Trata-se de um conjunto de atributos ou modelos, veiculados por elementos externos que, articulando identidades selecionadas, constituem representações enunciadas sobre a profissão (Pintassilgo, 2008). A história da constituição da profissão de professor em Portugal ilustra a influência de, primeiro, a Igreja, depois, o Estado e, mais recentemente, de investigadores e teóricos da educação que acabam por contribuir

para a “elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores” (Sacristan, 1995: 64).

À luz do escrito parece importante considerar o conceito de profissionalismo. Para Sachs (2001: 150): “Discursos dominantes do profissionalismo dos professores afirmam realidades específicas e prioridades”. Por sua vez, Evetts (2003) considera que a interpretação de profissionalismo é, cada vez mais, imposto “de cima” pelas organizações enquanto mecanismo de promoção da mudança profissional: através do apelo à dedicação e à importância de atingir as metas impostas, os profissionais são recompensados com o progresso na carreira. Isso sublinha a utilização do profissionalismo na persuasão para uma identidade “adequada, eficaz e eficiente” (Evetts, 2003: 410-411), desafiando as concepções tradicionais. Ball (2003) e Hargreaves (2000) intitulam este profissionalismo como “pós-profissionalismo”, em que professores têm sucesso apenas quando satisfazem e cumprem as definições impostas sobre o seu trabalho.

As representações da profissão integram, portanto, um processo inacabado e interativo inerente a um diálogo multidireccional entre atores e que exige renegociações de acordo com os contextos de ação, bem como de acordo com o percurso de vida dos professores. Não é, portanto, surpreendente pensar em representações dos professores compostas por elementos retirados de diversas lógicas e que correspondem a um conjunto de solicitações e significações que definem o que significa ser professor e ser “bom professor” (Volkman e Anderson, 1998). Lahire (2005: 16-27) chama a atenção para o facto da coexistência destas múltiplas e díspares quadros de referência que cercam e condicionam os indivíduos:

Quanto mais um indivíduo tiver sido colocado, simultaneamente ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de contextos sociais não homogéneos, e por vezes mesmo contraditórios, (...) mais estaremos a lidar com um indivíduo com um património de disposições, de hábitos e de capacidades não homogéneo.

Se é válido que um grupo profissional tem associado um conjunto de valores e códigos de comportamento, por outro lado, também é válido que um grupo profissional é uma entidade flexível (Morin, 1984) e influenciada por cada elemento. Os modelos e perfis veiculados não são suscetíveis de uma transferibilidade linear. O que é considerado relevante para a profissão pela sociedade, pela “elite do conhecimento”, pela “elite administrativa” ou pelos atores coletivos representativos pode estar em conflito com as representações pessoais ou não ser congruente com as crenças dos professores sobre o que é ser um bom profissional (Beijaard *et al.*, 2004; Kelchtermans, 2005). Neste caso, os desfasamentos entre crenças e condições objetivas conduzem a sentimentos de frustração e originam, para Sacristan (1995), “conflitos manifestos e latentes”.

Assumindo uma perspectiva construtivista, é também o modo como estes atores compreenderem e experienciarem a realidade que determina a forma como interiorizaram e organizaram o mundo profissional com o qual se depararam por forma a nele trabalhar. Como refere Madureira Pinto (1991), os constrangimentos e pressões profissionais atuam sobre identidades provisoriamente definidas e

traduzem-se em formas particulares de apropriação simbólica. É necessário, assim, adicionar à análise a reflexividade do professor. Os professores posicionam-se dentro da pluralidade de discursos, localizando-se ativamente em relação à matriz de possibilidades existentes em resposta às suas necessidades e a partir de uma avaliação das circunstâncias (Coldron e Smith, 1999), num processo que exige movimentos permanentes de reinterpretação e reformulação (Giddens, 1997). Trata-se de uma mobilização particular e dinâmica na qual intervêm trajetórias passadas e projetos futuros, representações e interações (Sainsaulieu, 1996) que incluem também emoções (Alter, 1999) - em especial quando se considera a ausência de deontologia explícita que aumenta a carga subjetiva das decisões profissionais dos professores (Lopes, 2004).

Crítico com relação à teoria tradicional das profissões, sobretudo na sua versão funcionalista, e bastante influenciado pela perspectiva do interacionismo simbólico, Dubar (1997: 105) propõe um quadro síntese de articulação entre duas “transações estruturantes de identidade profissional” importantes na conceptualização deste estudo. A transação externa estabelece-se entre o indivíduo e as instituições e atores em interação e resultado em “relações de força” entre todos os atores implicados, originando uma identidade “virtual”. A transação interna que decorre entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (“identidades herdadas”) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (“identidades visadas”) “a partir das categorias oferecidas pelas instituições” (Dubar, 1997: 118), dá origem à identidade “real”. Estes dois processos pressupõem “uma confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis” (Dubar, 1997: 107) e podem originar o reconhecimento social ou o não reconhecimento. No primeiro caso, a instituição legitima os saberes e suas competências do profissional; no segundo, há um desacordo produzido entre as identidades virtuais e as identidades reais.

Colocada a reflexão, ainda que breve, nestes termos insiste-se em duas ideias relevantes:

*Primeira ideia* – A profissão de professor constitui-se a partir de um conjunto de modelos normativos e discursos (dominantes e conflitantes) do que representa ser “bom professor”, veiculados por atores internos e externos à profissão.

*Segunda ideia* - O professor é um intérprete ativo nos processos de acordo e desacordo entre a identidade virtual proposta ou imposta e a identidade real, em função da sua identidade profissional, das suas trajetórias profissionais e da sua reflexividade.

### **I.3. Atores e tempos socializadores do professor: Estado, formação inicial, associações profissionais e experiência profissional**

A partir desta breve contextualização, percebe-se que os professores movem-se numa imensidão complexa de espaços e tempos que se cruzam com uma diversidade de valores e ideologias, sujeitos a influências e pressões por parte de variadas instâncias profissionais e extra-profissionais que afirmam prioridades. A interação com os múltiplos agentes socializadores e as suas diferentes exigências e



constrangimentos desempenha um papel fundamental que se tenta descortinar para a compreensão destas instâncias na representação da profissão pelos professores.

Em primeiro lugar, as situações vividas pelos profissionais ocorrem no quadro dos contextos institucionais, pelo que esta dimensão atravessa necessariamente os significados e apropriações dos professores. Transformações organizacionais e legislativas, bem como transformações ideológicas relativas às conceções de educação, conduzem a possíveis reajustamentos da profissão, induzindo crenças e aspirações educativas condicionadoras das representações profissionais (Sacristán, 1995). Num contexto onde grande parte dos professores é funcionário público, o Estado assume, como já se analisou no ponto I.1, um papel decisivo na determinação das práticas profissionais e, mais subtilmente, na cultura profissional.

É a partir desta perspectiva que se pode afirmar que, por um lado, os professores partilham uma imagem que se relaciona com o serviço público que prestam, ou seja, interesses públicos e necessidades coletivas (Stoleroff e Pereira, 2009); e, por outro lado, é claramente determinada pela política educativa do momento, pelas identidades selecionadas e concretizadas através de regulamentos e discursos, mas também de programas de formação (Lawn, 2000). Resulta, assim, num “jogo” entre o professor, portador de desejos de identificação e de reconhecimento, e a institucionalização que “oferece” um estatuto, exigências e formas diferenciadas de reconhecimento. É, nesse sentido, que Seixas (1997) concluiu, a partir da sua investigação, que os piores anos de carreira são aqueles em que os professores estão sujeitos a constrangimentos de nível macro, como o caso de se encontrarem com estatuto provisório.

As diferentes correntes teóricas têm vindo, também, a sublinhar a influência socializadora da formação inicial. Enquanto agente ativo de transmissão de saberes e de atribuição de certificados, as instituições acreditadas para a formação inicial dos professores veiculam uma comunidade simbólica impregnada de crenças, valores e conhecimentos especializados que constituem, de forma inequívoca, uma das referências centrais na produção da profissão (Ferguson, 1994; Samuel e Stephens, 2000). Como nos diz Nóvoa (1995: 18): “Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional”. Trata-se de um fluxo de referências complexas, contraditórias e complementares (Samuel e Stephens, 2000) entre a comunidade científica, as teorias hegemónicas e os mandatos socioeconómicos. Interessante é constatar que o peso dado à formação inicial enquanto espaço de definição da identidade profissional dos professores tem sofrido alterações. Furlong (2005) verificou que em Inglaterra a formação dos professores já não é vista pelo Estado como um elemento-chave para a “reestruturação” do profissionalismo docente.

A partir dos contributos do interacionismo simbólico, pode-se entender que, se as condições estruturais veiculadas pelo Estado e o conhecimento científico e pedagógico transmitido pelas instituições de formação inicial, contextualizam os processos de construção de significados para os professores, não são condições suficientes para a sua produção. A profissão de professor é objeto de

discursos produzidos e emitidos também por atores coletivos – sindicatos e associações profissionais - que pretendem representar o grupo profissional (Robert, 2006) e que desempenham um papel primordial na construção da profissão docente. Trata-se de discursos internos que se constituem como auto-representações sobre a profissão e reforçam o sentimento de pertença. No caso particular dos professores portugueses, Teodoro (1994) considera que os sindicatos dos professores têm sido atores reflexivos que procuram promover valores democráticos na educação pública. Por sua vez, Nóvoa (1995: 27) considera que o sectarismo que marca a atividade das associações profissionais é “sintoma da incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores”.

Facilitando ou inibindo, estas estruturas institucionais influenciam os destinos profissionais dando-lhes contornos que se compreendem no quadro das experiências quotidianas dos professores. Efetivamente, as pessoas com as quais trabalha, os valores veiculados e gerados na sua prática quotidiana, o conhecimento que utiliza e constrói, tudo isso compõe um conjunto de referências e representações que constituem o sentido vivido da profissão. Por isso, são diversos os estudos, nacionais e internacionais, que apontam os anos de carreira como uma variável relevante para o estudo do pensamento e ação dos professores. Nesse sentido, Beijaard *et al.* (2000), ao comparar as perceções dos professores sobre a sua identidade profissional atualmente e no início da carreira, verificaram que uma larga maioria indicava mudanças nas suas perceções. Tal importância também é ilustrada no facto de alguns autores, como Estrela e Estrela (1997), terem verificado empiricamente que durante os primeiros anos de exercício profissional a prática de ensino tende a contrariar e a anular os efeitos da formação.

A pesquisa longitudinal de Huberman (1989, 1992), realizada ao longo de um período de dez anos com professores suíços do ensino secundário, é particularmente citada neste campo e tem influenciado estudos nacionais e internacionais. Sem avançar para um modelo monolítico e linear, o autor fala em “tendências comuns” na carreira e formula cinco etapas no ciclo de vida do professor, edificando a ideia de que a experiência vai modificando as suas identidades profissionais. Acima de tudo, este autor sugere que as fases da carreira influenciam e redefinem os interesses, compromissos e atitudes dos professores. Em termos gerais no modelo de Huberman, a primeira fase, de “entrada na carreira”, corresponde aos três primeiros anos de atividade dos professores e nela pode-se observar dois aspetos que são de realçar, nomeadamente a descoberta, traduzida pelo entusiasmo inicial, pela experimentação, e o “choque com o real”, a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1992: 39) que engloba o desfazamento entre os ideais e as realidades quotidianas. A segunda fase, de estabilização que toma lugar entre os 4 a os 6 anos de atividade, corresponde à escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente com a profissão) e a um ato administrativo (a nomeação oficial) que, no seu conjunto, acompanhado a par e passo a consolidação pedagógica, “significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (Huberman, 1992: 40).

Huberman (1989) verificou que a estabilização conduz a uma fase de diversificação ou de questionamento. Assim, alguns dos professores com 7 a 25 anos de carreira revelam-se motivados, empenhados e dinâmicos, encontram-se “serenos”; enquanto outros põem-se em questão, o que pode ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efetiva face à prossecução da carreira, “subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais” (Huberman, 1992: 43). Qualquer que seja o percurso dos professores até aqui, a fase seguinte, dos 25 aos 35 anos de serviço, é de conservadorismo, com um distanciamento afetivo nas relações com os alunos. Verifica-se uma tendência para uma resistência mais firme às inovações e uma nostalgia do passado. No final da carreira, entre os 35 anos e os 40 anos, é de assinalar uma fase caracterizada pelo desinvestimento profissional progressivo, período que enceta um recuo face às ambições e aos ideais iniciais. Este descomprometimento para com a profissão pode ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman apelidou de desinvestimento sereno ou amargo. A perceção das condições de trabalho como ingratas, alunos difíceis ou sentimento de rotina produzem desencanto na fase final.

Tomando a reflexão neste termos definem-se duas ideias principais:

*Primeira ideia* – Os contextos institucionais (Estado e formação inicial), os atores profissionais coletivos (sindicatos e associações profissionais) e a experiência profissional sustentam e resignificam os sistemas simbólicos dos professores, perpassando as interações e as emoções que estes estabelecem e vivenciam no quotidiano do trabalho.

*Segunda ideia* – Estes tempos e atores não são estáticos, entrelaçando-se, confrontando-se e experimentando flutuações de intensidade.

#### **I.4. A profissão de professor no centro das reformas gestionárias**

A profissão de professor, em geral, tem sofrido, como as restantes, fortes repercussões das novas formas de organização do trabalho, mas sempre sofreu uma certa fragilidade: o grande número de pessoas que a exercem com diferentes qualificações concorre para essa fragilidade, assim como a falta de um código de ética ou de uma ordem profissional. No caso específico dos professores do ensino secundário, a expansão do ensino a este nível e as pressões sociais e económicas a que o sistema de ensino foi sujeito tiveram repercussões em termos de expectativas sociais, leque de atividades<sup>2</sup>, hierarquização de papéis e conduziram este grupo profissional a uma certa instabilidade, com repercussões negativas ao nível do *status* profissional (Braga da Cruz, 1988).

Mais recentemente, entre 2007 e 2010, um governo do Partido Socialista em Portugal implementou

---

<sup>2</sup> A título de exemplo, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto de 2001 aprovou um perfil de desempenho profissional definido a partir de 29 tarefas de diferentes naturezas, tais como: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

reformas importantes no âmbito da gestão da escola pública e da carreira dos professores em geral, afetando também os professores do ensino secundário. Os pilares deste projeto de reforma foram a revisão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro<sup>3</sup>) e a revisão do Modelo de Gestão e Direção escolares (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril). Claramente seguindo tendências europeias<sup>4</sup> e derivados da necessidade de “racionalizações institucionais” (Evetts, 2003) num contexto de progressiva austeridade económica, enquadram-se no modelo da “nova gestão pública”<sup>5</sup> e apresentaram como argumentos centrais a qualidade, eficácia e eficiência dos sistemas de ensino (Stoleroff & Pereira 2008).

A importação de teorias gestionárias como guia para as reformas do sistema educativo mudou mais do que o estatuto profissional dos professores, que tem sofrido uma relativa precarização, ilustrada, por exemplo, pelo aumento de contratos temporários<sup>6</sup>. Introduziu, também, um modelo inteiramente novo de gestão da escola pública, implicando transformações estruturais e organizacionais que modificaram a “paisagem” tradicional da profissão de professor. Uma das tendências da revisão do Estatuto da Carreira Docente corresponde a um processo de forte flexibilidade do trabalho do professor, associado ao aumento do horário de trabalho e ao alargamento e diversificação das tarefas a assumir (como por exemplo, a substituição de colegas). Tais reformas foram marcadas, ainda, pela padronização de certos processos administrativos e pedagógicos. Para Afonso (2009: 19), este processo “é congruente com o exercício do controlo por parte do Estado” e, conseqüentemente, reduz os espaços de autonomia profissional – um recurso fundamental do poder profissional (Freidson, 2001). Também a entrada dos pais e das autarquias nos órgãos de gestão e na tomada de decisão nas escolas e a criação de uma direção escolar unipessoal, medidas promovidas pela reforma da gestão e direção escolar, implicaram a reestruturação de poderes na escola e criação de novos mecanismos de controlo dos professores em contraponto ao modelo tradicional colegial, construído e mantido a partir de 1975 (Stoleroff e Pereira, 2008).

Mas, no conjunto das medidas eleitas, as alterações mais “emblemáticas” foram a divisão da carreira em duas categorias hierárquicas associada à introdução de quotas (Stoleroff e Pereira, 2009) – medida que caiu nas negociações que se seguiram – e a promoção de um sistema de avaliação docente. Uma vez que os professores eram e são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, o enraizamento da cultura de avaliação e de prestação

---

<sup>3</sup> Um complexo legislativo que contempla diversos trâmites de regulação da profissão docente: contratação, habilitações profissionais para docência, ingresso na carreira, formação, sistema de avaliação, entre outros.

<sup>4</sup> Para uma análise detalhada dos processos de convergência das políticas europeias poderá consultar-se Antunes (2005) e Teodoro e Aníbal (2008).

<sup>5</sup> Na prática, este modelo entende os sistemas de gestão privada como mais funcionais e considera que as organizações públicas devem ser geridas com princípios semelhantes aos das organizações privadas.

<sup>6</sup> O número de professores efetivos diminuiu de 118 mil para 103 mil, entre 2008 e 2012, segundo a PORDATA, em parte devido à não substituição dos professores reformados.

de contas foi assumido como prioridade central, terminando com as promoções “automáticas” e promovendo uma cultura de responsabilização individual que, segundo Ball (1993), constitui uma forma subtil de controlo dos professores.

Estas medidas associadas a uma conceção e realização tecnocrática, que dispensa os atores e ignora os processos nos contextos concretos, resultaram em processos de conflito e negociação prolongados entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores. Novas e velhas questões foram trazidas ao debate, tais como a desqualificação ou a desprofissionalização da profissão de professor, já salientadas no ponto I.1. No discurso sindical estas reformas surgiram como transformadoras da função do professor na escola e na sociedade e das regras e valores comungados pela classe profissional, mas também como extensão dos esforços para desregulamentar e flexibilizar as relações de trabalho (Stoleroff & Pereira 2009).

Após a publicação dos referidos documentos legislativos foi também visível o descontentamento e a revolta da classe profissional dos professores, em especial a análise da conflitualidade que emergiu no desenrolar da mudança por parte dos professores e consequentes impactos. São ainda limitadas as investigações decorrentes da análise dos processos mais recentes de mudança em Portugal. No entanto, alguns autores já analisaram esta problemática, em especial no Reino Unido, e fornecem pistas analíticas ao presente estudo. A literatura tem apontado (por exemplo, Hargreaves, 2004) que a colisão dos valores introduzidos pelas abordagens gestionárias e aqueles que os profissionais assumem ou que se encontram enraizadas na classe docente pode transformar o modo de pensar e exercer a profissão docente. Helsby (1999: 16) considera que os “sucessivos governos tentam reorientar a forte tradição liberal-humanista de escolaridade, caracterizada por uma crença no valor intrínseco não-instrumental da educação, para uma visão funcional caracterizada pela competência”. Evidencia-se, ainda, que um novo profissionalismo tem surgido, principalmente, entre os professores mais novos que têm uma maior probabilidade de encontrar satisfação assumindo um papel mais restrito e instrumental (Furlong, 2005; Teodoro, 2008).

Alguns estudos internacionais verificam também que estas agendas políticas têm consequências que são suscetíveis de reduzir e não aumentar a eficácia na profissão, inclusive diminuem o sentimento de satisfação no trabalho (por exemplo, Day, 2002). “Fazer a diferença na vida dos alunos” é frase recorrente para justificar o compromisso profissional (Nias, 1999). Como tal, não é surpreendente que, num momento em que as escolas estão a ser reestruturadas para atender às crescentes exigências de prestação de contas, essa fonte de satisfação profissional possa estar ameaçada. Um estudo com professores do ensino secundário em Inglaterra, França e Dinamarca relativamente ao impacto das políticas educativas (McNess *et al.*, 2003) sugere, no caso dos professores ingleses, um sentimento de fragmentação da identidade, dividida entre um discurso oficial gerencialista e uma visão pessoal que enfatiza a importância da dimensão afetiva no ensino, criando dilemas diários que minam a confiança profissional e têm um efeito adverso no compromisso profissional. É também isso que confirma o estudo comparativo entre o impacto das políticas

educativas em Inglaterra e em Portugal de Day *et al.* (2007). Estes autores chegaram à conclusão que a autonomia na tomada de decisões está a ser desafiada e reenquadrada em conformidade com as agendas políticas, tal como os propósitos morais e sociais da profissão e o compromisso profissional. Para alguns professores isso significava que já não eram capazes de conciliar as suas identidades com o trabalho.

Fullan (1997) alerta-nos para a importância do lado emocional da mudança, muitas vezes subestimado. Se as mudanças exigem desistir da forma como se faz e que está enraizada em crenças profundas sobre o seu papel, têm impactos na autoestima e contribuem para a experiência de vulnerabilidade. Além disso, o impacto (emocional) das agendas políticas é mediado pela geração e biografia, também pelas condições estruturais da profissão. Kelchtermans (2005: 1002) afirma a este propósito: “Os professores lidam com as reformas (e as emoções que daí advém) num determinado lugar e momento, num determinado ponto das suas vidas e das suas carreiras”.

A partir da multidimensionalidade de fatores implicados e da complexidade inerente à análise da resposta dos professores às recentes reformas gestionárias, pode-se considerar a seguinte ideia:

*Primeira ideia* – As reformas gestionárias, que produziram reações cognitivas e emocionais, podem ter tido consequências na perceção dos professores relativamente à sua profissão, mais precisamente no que diz respeito às funções, autoridade e autonomia, carreira e compromisso profissional.

### **1.5. Modelo de análise: a recusa do “lugar do morto”<sup>7</sup> para os professores**

Seguindo os pressupostos teóricos expostos, que ofereceram espessura ao conceito de profissão numa perspectiva construtivista e interaccionista, elaborou-se um modelo de análise em que se tem em conta a compreensão e interpretação da realidade profissional atual a partir da natureza das vivências profissionais. Na base pretendia-se fazer emergir na explicação sociológica as representações dos professores, não esquecendo, no entanto, que os professores encontram-se incorporados numa rede de entendimentos da profissão, constantemente em desenvolvimento à luz de pressões internas e externas, numa permeabilidade ativa e multifacetada, por um lado, e conflituante, por outro.

Partiu-se, assim, de um modelo de análise onde se consideraram duas dimensões fundamentais: uma dimensão estrutural, observável, onde se incluem as agências encarregues de difundir uma pluralidade de discursos e representações – Estado e atores profissionais coletivos<sup>8</sup>; e uma dimensão biográfica, subjetiva, onde se conjugam as variáveis decorrentes da identidade profissional de cada professor. Isto implica, em primeiro lugar, que ao se considerarem as condições estruturais ou

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada por Nóvoa (1995: 10) na seguinte afirmação: “É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. (...). Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto”.

<sup>8</sup> O nível meso (escola) não foi considerado, mesmo sabendo que as interações que ocorrem neste espaço de trabalho são também importantes no processo de construção e afirmação do sentido da profissão, como já evidenciado, por exemplo, por Ball (1997).

objetivas, não se faz de maneira determinista, pois concebe-se as mediações entre a estrutura e os atores. Em segundo lugar, este pressuposto evita que a profissão seja entendida como um conceito indeterminado e redutoramente apenas como expressão individual.

O explicitado ao longo do presente capítulo oferece, ainda, motivos para que se considere importante aprofundar a forma como a profissão dos professores é influenciada pelas agendas políticas mediada por fatores como a fase da carreira, mas também o nível de envolvimento associativo ou sindical. São estas relações que se intenta perscrutar nos sentidos expressos nas narrativas biográficas.

## **CAPITULO II - DESENHO DA METODOLOGIA: PROBLEMATIZAÇÕES E OPÇÕES**

No contexto atual do ensino público português, vários fatores forjaram a necessidade de ultrapassar a simples mobilização dos procedimentos metodológicos disponíveis e construir um conjunto de pressupostos orientadores – epistemológicos e metodológicos - para a prática investigativa. Os professores, sujeitos a rápidas mudanças, incertezas profissionais, pressões e exigências, não poderiam ser assumidos como meros objetos de estudo, “invisíveis” no processo e isso teve influência na construção dos instrumentos, na recolha dos dados e na análise e apresentação dos resultados.

O presente capítulo procura sistematizar, assim, a orientação do processo de investigação qualitativa, ao qual subjaz opções metodológicas das razões da escolha e do percurso seguido no acesso e tratamento da informação. Exploram-se, ainda, alguns dos desafios e reflexões envolvidos na utilização da metodologia Histórias de Vida num estudo sobre a (complexa) profissão de professor.

### **II.1. Questionamentos e objetivos**

O processo de construção do conhecimento enquadra-se numa convicção metodológica que atribui importância aos sentidos e significados veiculados pelos professores. Nesta perspectiva, esta pesquisa saiu de uma problematização fundamentada em perguntas como “quem são os professores?”, adaptando uma definição tipológica ou funcional, para analisar o objeto de estudo dentro de uma perspectiva cuja intenção explícita é compreender e valorizar os processos a partir da questão “as mudanças políticas afetam a representação que os professores têm da sua profissão?”. Mais do que um jogo retórico, essa mudança, que se realizou “pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções (...) ao mesmo tempo minúsculas e decisivas”, como tão bem Bourdieu (1989: 27) traduz, representou uma apreensão da profissão enquanto processo dinâmico, construído e reconstruído.

Orientado por um ponto de encontro entre a abordagem interacionista e a abordagem construtivista, o primeiro objetivo do estudo foi explorar em que medida as reformas gestionárias em análise influenciam as visões dos profissionais sobre o que significa ser professor do ensino secundário na atualidade. Mais especificamente pretendeu-se:

- Compreender traços característicos das reformas nas representações dos professores relativamente a aspetos fundamentais da profissão.
- Identificar fragmentos e tensões subjacentes às reformas em função da geração profissional e do nível de envolvimento associativo/sindical.

Convém afirmar, ainda, que subjacentes à escolha desta problemática, para além da inserção no projeto de investigação já descrito, encontram-se também fatores de ordem pessoal e profissional da própria autora. Ou seja, um imenso interesse por uma área onde está implicada há já oito anos – a educação – e uma parte substancial da trajetória profissional que foi feita em interação com estes profissionais. Daí resulta uma conceção da problemática que, de modo algum, pode ser totalmente



“apagada” da forma de investigar, tornando a relativização do subjetivismo uma condição omnipresente de todo o processo.

## **II.2. Metodologia de investigação: qualitativa, a partir de Histórias de Vida**

Das abordagens qualitativas a mais apropriada para capturar os “mundos expressos” (Dubar, 1990) e a articulação dinâmica dos discursos de diferentes atores e instâncias, permitindo construir pontes entre a realidade exterior e a realidade “interiorizada” nos professores (Lahire, 2005), é a História de Vida. A metodologia de História de Vida tornou-se um poderoso instrumento do interacionismo simbólico, como evidencia a avalanche de estudos dos anos 80, o que para Nóvoa (1992) é uma expressão do reaparecimento de indivíduos em relação às estruturas e aos sistemas.

A trama dos percursos profissionais que se enfatizam neste estudo permite o acesso ao vivido profissional captando o particular, o marginal, as ruturas, os interstícios e os equívocos (Digneffe e Beckers, 1997). Permite compreender como as realidades são vividas, ou pelo menos expressas, e os elementos a partir dos quais as perspectivas e verdades dos professores são negociadas, construídas e justificadas (Atkinson, 2002; Denzin, 1989). Mas, apesar de fazer sempre referência à singularidade de uma vida, constituem produto de realidades “objetivas” exteriores (Fontoura, 1992), ricas em diálogos com outras vozes. É nesse sentido que esta opção metodológica contribui para compor o retrato dos fenómenos sociais, a sua dinâmica e contradições.

Num contexto onde há pouco tempo para pensar o trabalho, na sua aparente desimportância, contar a sua história e selecionar de partes contáveis possibilita um envolvimento significativo dos professores no estudo. As histórias profissionais constituem-se como um espaço-tempo para os professores trazerem a sua experiência da esfera privada para a pública, dando sentido à sua trajetória e relacionando experiências particulares com o conhecimento sistematizado na experiência, num processo potencialmente reflexivo (Demazière e Dubar, 1997).

Por outro lado, sabendo antecipadamente o que se pretende conhecer, é de prever que os professores selecionem do seu espólio de experiências vividas o que querem revelar, havendo uma preocupação em transmitir uma linearidade e sequencialidade equilibradas com uma variedade de papéis que pensam ter de cumprir. Deve-se, portanto, ter em conta que os relatos biográficos recolhidos não são mais do que uma projeção sobre o passado de significações constitutivas da identidade atual (Huberman, 1989). Não se encontra a “verdade” no discurso dos professores, estes profissionais contam uma das histórias possíveis, num diálogo em que se reconhece uma necessidade de se fazer entender de certa forma, bem visível em frases como “está a perceber o que quero dizer?”. Este facto não desvaloriza a metodologia. A análise dos pedaços presentes e dos pedaços silenciados constitui uma fonte valiosa para concretização do estudo, possibilitando uma aproximação e aprofundamento dos sentidos atribuídos.

### II.3. Seleção e caracterização dos participantes

Trata-se de um estudo empírico de pequena escala com um grupo de 17 professores do ensino secundário não com preocupações de representatividade estatística, mas tendo em conta duas “variáveis estratégicas” (Digneffe, 1997) que se prefiguravam, à luz do quadro teórico, relevantes em termos explicativos, a saber: a geração profissional e o nível de envolvimento associativo. É a ligação dos casos analisados à natureza do fenómeno investigado que determina o seu valor em termos de representatividade sociológica.

Definiu-se o estudo de apenas um nível de ensino (ensino secundário), numa região geográfica limitada (concelho de Lisboa). A escolha das três escolas foi feita sob a influência da própria abertura de cada estabelecimento ao estudo, uma vez que se solicitou a autorização prévia à direção. Na posse da autorização, informaram-se os professores sobre os objetivos e metodologia e solicitou-se a colaboração, usando a “sala dos professores” como local de contactos. A grande parte dos professores aderiu e mostrou-se interessado, em alguns casos “feliz” ou “surpreendido” por haver interesse académico em estudar as suas histórias de vida.

O principal critério de escolha dos professores foi a diversidade de anos de serviço, uma vez que se pretendia aceder às representações de um conjunto de professores que, sujeitos às mesmas reformas, situam-se em momentos muito diferentes das suas carreiras. Optou-se ainda pela seleção de quatro áreas disciplinares de diferentes naturezas, mas que compõem o tronco da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos – Português, Filosofia, Matemática e Ciências.

A amostra<sup>9</sup>, subamostra do conjunto das 52 entrevistas realizadas no âmbito do projeto de investigação, ficou constituída por professores com idades compreendidas entre os 25 anos e os 60 anos, encontrando-se a maioria na casa dos 50 anos. A composição de género do grupo estudado corresponde ao do próprio grupo: predominam as professoras (76,5%). Relativamente aos anos de serviço docente, a maioria (35%) encontra-se entre os 7 e os 25 anos, havendo 5 professores “novatos” (0-3 anos de serviço) e 3 professores “veteranos” (36-44 anos de serviço). Considerando as disciplinas lecionadas, a distribuição é a seguinte: 3 lecionam Matemática, 4 lecionam Ciências, 5 lecionam Português e 5 lecionam Filosofia. A maioria (59%) dos professores encontra-se filiado e/ou associação profissional, embora a grande parte não participe ativamente. Outro aspeto a considerar é o facto dos professores que se encaixam dentro dos 7-25 anos de serviço apresenta diferentes vínculos com a função pública – metade em regime de contrato de substituição - o que torna este grupo heterogéneo em termos de expectativas e vivências profissionais.

---

<sup>9</sup> A caracterização completa das características dos professores participantes encontra-se no Anexo D. Os professores são identificados a partir de siglas compostas pela primeira letra do nome, a primeira letra da disciplina que lecionam, a primeira letra da localidade onde lecionam e, caso necessário, dos anos de serviço.

#### **II.4. A entrevista: da definição conceptual à sua aplicação prática**

Atendendo aos objetivos deste estudo, entendeu-se que o instrumento de recolha de dados que se revelaria mais adequado seria a entrevista, concretamente, a entrevista semidirecta. O recurso a esta técnica foi interpretado do mesmo modo que é conceptualizado por Bogdan e Biklen (1994: 134): “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Procurou-se centrar as entrevistas nos episódios de vida profissional considerados pelos professores como mais significativos, nas suas interpretações subjetivas e nas experiências e conceções atuais. Os professores foram convidados a falar sobre a sua trajetória profissional, o que permitiu recolher as elaborações produzidas sobre diferentes dimensões das suas vidas profissionais, respeitando os seus quadros de referência e as suas categorias mentais (Quivy e Campenhoudt, 2005). O guião da entrevista (Anexo B) continha um conjunto de questões orientadoras, relativamente abertas, agrupadas em quatro blocos subordinados aos temas: trajetória profissional; professor e professores na atualidade; vivências e perspectivas dos professores sobre as reformas educativas; e futuro profissional. Tiveram-se algumas preocupações na formulação das questões, nomeadamente, não induzir os professores numa resposta, possibilitando que a encontrassem no seu reportório de respostas possíveis (Becker, 1994). Interessa informar que não se considerou, em nenhum momento, as entrevistas como meras operações de captação (Morin, 1984), o que levou a privilegiar um diálogo flexível em que as questões não foram necessariamente colocadas segundo a formulação prevista, permitindo aos professores falarem na ordem que considerassem conveniente.

As entrevistas decorreram entre Novembro de 2011 e Março de 2012, na sua maioria da escola onde os professores lecionavam, e tiveram geralmente uma duração de 90 minutos, variando de 60 minutos a mais duas horas. Assegurou-se a confidencialidade dos dados e o anonimato dos professores, escolas e localidades através de termo de consentimento assinado pelos professores (Anexo A). Dos professores, recordam-se os olhares iniciais desconfiados, com receio de mal-entendidos, de falar de si de uma forma aprofundada e destruir a sua imagem profissional, dificuldade acrescida para os jovens professores. Recordam-se também quando o contar a sua história já começava a ser feito antes do momento oficial da entrevista, o que permitia avaliar a tranquilidade e/ou a vontade com a qual alguns professores decidiram partilhar as suas histórias. Particularidades às quais se deu atenção no sentido de acautelar “qualquer forma de violência simbólica” (Bourdieu, 1993: 1391).

Mais, uma vez que processo e orientação das reformas introduzem uma lógica que pode originar um sentimento de “policiamento”, foi imprescindível promover um clima de confiança (Demazière e Dubar, 1997). Este clima permitiu que grande parte dos professores falasse de forma espontânea do seu percurso de vida profissional, em alguns casos encetando um monólogo que mostrava como era importante poder partilhar as suas vivências profissionais; em outros casos revelando mais do que aquilo que pretendiam, em confidências tanto de natureza pessoal como profissional. Discursos

impregnados de sentimentos, frustrações e esperanças em que foi difícil conter a ansiedade de intervir. Em muitos casos a conversa prolongou-se por mais algum tempo após a conclusão. Alguns professores procuravam saber a opinião sobre os assuntos falados e sobre outros que achavam pertinentes; outros procuravam, de forma indireta, obter uma espécie de “avaliação” do seu desempenho na entrevista. Em todos os casos ficou o compromisso formal de devolver os resultados do estudo.

Considerou-se fundamental, para complementar e enriquecer os dados, caracterizar os professores através de questionário (Anexo C). O questionário fechado, de administração direta no final da entrevista, permitiu descrever características complementares às obtidas por entrevista, como: anos de carreira, habilitações académicas, área disciplinar que leciona, vínculo profissional, funções que desempenha na escola, participação em associações/sindicatos de professores.

## **II.5. Opções de análise e de apresentação de resultados**

Optou-se por uma análise qualitativa das entrevistas (Patton, 1980), que, como escreve Quivy e Campenhoudt (2005: 227), “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade”. Esta abordagem metodológica, extremamente rica, implica uma grande complexidade na exploração e síntese da informação recolhida e subsequente contextualização sociológica. Para atingir este objetivo e tendo por base as orientações de Bardin (1997) e de Poirier *et al.* (1999), a análise de conteúdo realizada caracterizou-se por etapas sucessivas que se descrevem sucintamente em seguida.

*Passo 1* - Transcrição integral e não comentada do material recolhido, reproduzindo “fielmente o discurso registado, com as suas repetições, os seus eventuais erros de linguagem, as pausas” (Poirier *et al.*, 1999: 58). O processo de transcrição de entrevistas foi demorado, mas permitiu um tempo fundamental para reflexões sobre o processo metodológico, criando possibilidades de ajuste sempre que necessário.

*Passo 2* – “Leitura flutuante” das entrevistas que, como referido por Bardin (1997), permitiu ter acesso a um conjunto de dados que posteriormente se foram tornando mais precisos, em função do problema e em função da projeção de teorias sobre as quais incidiu a revisão de literatura. Foi nesta fase que se procedeu à elaboração da narrativa de cada professor entrevistado (no Anexo E encontra-se um exemplo de uma das narrativas produzidas), a partir dos registos das notas de campo e das respostas à entrevista. Este processo exigiu uma reorganização do discurso dos professores, em função das referências temporais, da natureza e do peso das referências feitas.

*Passo 3* – Introdução dos dados no *software MAXqda*<sup>10</sup> e realização de análise temática vertical das entrevistas, articulando-se a cada narrativa as características dos professores evidenciadas nos

---

<sup>10</sup> O *software* utilizado consiste num programa voltado para auxiliar a análise qualitativa dos dados e tem como função principal a codificação do texto e o armazenamento em categorias específicas. O programa permite

questionários. Tal fase implicou proceder a uma análise exaustiva dos conteúdos de cada entrevista, que passou pela sua codificação frase a frase até se chegar à elaboração de categorias de análise progressivamente mais afinadas, que estivessem articuladas com a revisão bibliográfica e, ao mesmo tempo, não deformassem as respostas dos professores. A delimitação das categorias seguiu o princípio da exclusão mútua, da homogeneidade intra-categoria e da pertinência relativa às intenções do estudo (Bardin, 1997). As categorias não englobam todo o *corpus* já que a análise não se centrou no detalhe de todos os aspetos das vidas profissionais, organizou-se sim da seguinte forma: razões de escolha da profissão, função, prestígio social, conhecimento profissional, valores profissionais, motivações profissionais, relação com colegas, condições de trabalho, colocação e progressão na carreira, autonomia profissional, organizações profissional e compromisso profissional<sup>11</sup>.

*Passo 4* – Análise horizontal tendo em conta o objetivo principal do estudo. Tal passo permitiu interpretar os resultados mais significativos, a partir da articulação e comparação de relatos. O *software* de análise permitiu ainda fazer uma análise quantitativa no que diz respeito a categorias mais salientadas pelos diferentes grupos e verificar relações entre categorias. As variáveis consideradas, cruzadas com os conteúdos das entrevistas e articuladas com as características de cada história de vida profissional e com o quadro teórico sustentado, permitiram encontrar elementos de regularidade e descontinuidade que abriram pistas e sustentam a interpretação dos resultados que se apresentam de seguida. É desta forma que apresentam uma aproximação aos mundos vividos pelos professores.

Importa ainda salientar que esta modalidade de investigação tem o investigador como principal instrumento, com as suas significações. Não obstante as limitações, procurou-se trabalhar o mais objetivamente possível recorrendo a diversas estratégias. Entre os recursos técnicos que tentaram formas de sistematização e codificação dos discursos contam-se as “notas de campo”, enquanto primeiros elos do processo de construção da realidade. A narração da trajetória dos professores na primeira pessoa, com recurso ao seu universo simbólico e conceptual, também funcionou como um “tampão” à subjetividade, além disso sempre que possível traz-se literalmente o dizer daqueles que se dispuseram a partilhar a sua história profissional. Por último, recorreu-se ao feedback dos professores para uma possível comprovação ou confrontação de resultados – procedimento que House (1986, citado por Rodrigues, 1992) apelidou de validade subjetiva.

---

ainda identificar a frequência das citações presentes em cada categoria, tal como a relação existente entre as mesmas.

<sup>11</sup> Por limitações de espaço, apresenta-se no Anexo F apenas a grelha de análise resumida para as gerações profissionais. As grelhas de análise completas referentes às gerações profissionais e níveis de envolvimento associativo encontram-se disponíveis no CD-ROM.

### **CAPITULO III – RETRATOS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: CONTINUIDADES E FUTURAS, PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS EM TEMPOS DE MUDANÇA**

Pretende-se, no presente capítulo, desocultar e compreender as vivências subjetivas dos professores relativamente à sua profissão numa discussão que procura captar os encontros - fluidos, contraditórios, híbridos - que os professores têm com o contexto educativo atual. Evidenciam-se os mundos vividos no trabalho e as experiências singulares dos professores, mas também partilhadas e estruturadas por símbolos comuns (Demazière e Dubar, 1997), valiosas para a compreensão da profissão nos dias de hoje.

Exploram-se diferentes dimensões deste fenómeno multifacetado, que se interpenetram, não se pretendendo fazer uma abordagem extensiva mas ilustrativa dos resultados mais significativos para os objetivos delineados e que se confrontam permanentemente com contributos teóricos vários<sup>12</sup>. As narrativas, que não são estáticas, são indicadoras de “zonas de intersecção” e “zonas de diferença” (conceitos utilizados por Huberman, 1992), embora sem fronteiras totalmente nítidas, consoante a geração profissional e nível de envolvimento associativo. Reafirmam também a natureza contraditória da vida profissional quotidiana através de discursos impregnados de múltiplas pequenas contradições entre perceções e vivências, sobretudo nos professores “novatos” que são submetidos a uma pluralidade de normativos, no sentido que Lahire (2005) indica.

#### **III.1 O sentido do trabalho: entre a dimensão social e a dimensão funcionalista**

Independentemente das motivações que estiveram na base da escolha da profissão e das gerações profissionais e nível de envolvimento associativo, os discursos produzidos evidenciam uma orientação coletiva dos professores, um património ético da profissão no que diz respeito a uma valorização da sua função social. Confundindo-se por vezes com uma “missão”, os professores reconhecem que desempenham mais do que a consecução da função de “ensinar e transmitir conhecimentos” em prol de um desenvolvimento integral dos seus alunos em termos de valores, atitudes e responsabilidades. Os seus discursos vão ao encontro da representação funcionalista do profissionalismo e da visão construtivista das Ciências da Educação.

A ideia funcionalista referenciada por Wilensky (1964) no Capítulo I de que os profissionais, em geral, colocam a necessidade dos “clientes” à frente dos seus interesses pessoais e profissionais é ainda transportada pelos seus discursos, no sentido oposto ao que acontece em relação às vivências profissionais atuais, muito relacionadas com as particularidades das carreiras e condições de trabalho, aspetos a desenvolver nos pontos seguintes. Isto é exemplificado por APC26, uma professora de Português, com mais de 26 anos de serviço.

Às vezes eu dizia aos meus alunos ‘eu sou mais que missionária, eu sou missionária do ensino, porque eu

---

<sup>12</sup> Por limitações de espaço, alguns dos estudos citados que mostram congruências com os resultados obtidos não se encontram no Capítulo I da presente dissertação.

estou sempre aqui, pronta para tudo, para mais alguma coisa, para vocês, eu só vivo mesmo para vocês’ (APC26).

A visão construtivista das Ciências da Educação está implícita no discurso da maioria dos professores e remete por uma certa modernidade pedagógica veiculada por grande parte das instituições formativas. A ideia de atribuição ao aluno de um lugar central no processo educativo, implica o reconhecimento de que o professor deixou de ser o detentor do conhecimento e passou a ser um mediador ou orientador na procura de conhecimento. Implica ainda a valorização da dimensão afetiva do ensino baseada numa estreita relação pessoal entre professor e aluno. É neste último aspeto que se encontra um dos dilemas profissionais do conjunto dos professores: entre a importância de haver uma relação de amizade com os alunos, como indicado por APC36, professora “veterana” de Português; e a necessidade de haver um distanciamento vincado pelos papéis de ambas as partes, muito relacionando com a aprendizagem ainda incipiente dos jovens professores no que diz respeito à componente pedagógica da profissão. A este propósito verificou-se, também, especialmente no caso dos professores recentemente formados para serem inovadores, um discurso modernista coexistente com discursos mais tradicionais das funções docentes (situação já evidenciada em estudos de Pintassilgo, 2008; Lopes e Ribeiro, 1996). O discurso de FCD, professor de Ciências com dois anos de serviço, ilustra este trespassar entre discursos.

Quando gostamos de fazer isto acabamos infalivelmente por ser professores, amigos dos alunos e confidentes de alguns alunos. Eles veem de facto no professor um modelo, portanto... a pessoa que eles gostariam de... de imitar, de seguir como modelo (APC36).

Antes de ser professor é ser educador. É transmitir saberes, valores e princípios (...). Conseguimos inculcar-lhes, dar-lhes ou transmitir conhecimentos e conseguimos moldá-las para algo (...). Tentar transmitir uma informação e que essa mesma informação chegue a todos (FCD).

A dimensão ética do trabalho do professor encontra-se presente nas narrativas no que diz respeito às funções mas também às razões de escolha da profissão. A vocação não desapareceu e reveste-se de particular importância na representação (idealizada) da profissão, espelhando expectativas e podendo constituir uma alavanca, mais ou menos intensa, facilitadora ou inibidora das vivências profissionais atuais. A persistência das ideias relativas a uma vocação intrínseca como ponto de partida para a escolha do curso encontra-se especialmente nos discursos dos professores com vínculo estável e com nível de envolvimento associativo profissional forte. VMC, professora de Matemática, apresenta a vocação como uma determinação desde a infância.

Eu para aprender punha-me logo na posição de professor e, portanto, punha-me a ensinar os peluches e as bonecas, fazia os meus esquemas. Ia fazendo os meus *posters* para apontar e para decorar e, portanto, eu aprendi sempre com a visão que era para ensinar a alguém. (...). Eu nunca me lembro de querer ter sido outra coisa, não foi por influência de a, b ou c que eu na minha cabeça coloquei a ideia que tinha de ser professora (VMC).

Mas, ao contrário do que era a ideia comum, a maioria dos professores não escolheu ser professor: as possibilidades de trabalho forjaram essa situação, especialmente para aqueles que seguiram a profissão por “gosto pela disciplina”. A vocação é superada pelo “acaso de virar” professor enquanto alternativa mais verossímil de trabalho no caso de MCB, jovem professora de Matemática, que acedeu ao curso correspondente à sua primeira opção. Este tipo de trajetória implica, muitas vezes, um percurso em que os professores se vão “apaixonando” pela profissão, que passa de uma saída profissional possível a projeto individual, podendo sugerir que a vocação compõe as ideologias transmitidas durante a formação inicial e durante o estágio. Este é, por exemplo, o caso de MCC, que, apesar do curso de formação inicial que frequentou não ter constituído a sua primeira opção, a avaliação que faz atualmente da sua trajetória permite-lhe afirmar que se sente identificada com a profissão.

A área a seguir seria sempre esta, a área da Biologia, agora punha-se a questão se era para ensino ou para investigação. Na altura para investigação era um bocadinho mais difícil arranjar uma saída profissional e decidi pelo ensino (MCB).

Achei que devia ir pelo ensino, porque, na altura, queria Serviço Social e Serviço Social havia apenas nas universidades privadas, não havia no ensino público e depois a minha segunda opção era a Geografia (...). Aqueles três anos em que eu não me identifiquei com o curso pus muito em questão se a minha opção tinha sido correta e o estágio foi o concretizar e foi o também perceber que sim, que era por aí (MCC).

O discurso idealista coabita com um outro predominantemente marcado pelas funções impostas pela tutela, em especial no caso dos professores com mais de 26 anos de serviço e, mais uma vez, no caso dos professores com um nível de envolvimento associativo elevado. Percebe-se que, com uma forte componente de indeterminação de tarefas e responsabilidades, o trabalho dos professores é dificilmente objetivável pelos próprios atores e contribui para a promoção de um sentimento de que ensinar às vezes não é o mais importante. Para este conjunto de professores, a principal missão é diferente da que está a ser concretizada e que configura, em grande medida, a aplicação das políticas educativas em análise que tendem a caracterizar o professor de uma forma instrumental. Na voz de LFD, professora de Filosofia e representante sindical na escola onde leciona, ecoa a discrepância entre o ideal profissional e a situação vivida, já evidenciada por McNess *et al.* (2003), Beijaard *et al.* (2004) e Kelchtermans (2005).

Somos neste caso mães, somos pedagogas, somos orientadoras psicológicas, somos... temos que fazer de tudo, não é? (...). E que arranjemos, inventemos todas as estratégias e todos os pinos possíveis para eles conseguirem, de vez em quando, produzirem qualquer coisa oralmente e por escrito e nós possamos dizer que tem validade (...). Temos é que por carimbos de validade e essas coisas. Aliás isso é ótimo para se ter um bom ranking e... não se preocupam se nós estamos a formar, se estamos a ensinar, se realmente estamos a transmitir coisas com qualidade, com solidez (LFD).



No conjunto dos discursos encontra-se, também, uma clara interpenetração do discurso do Estado sobre o discurso dos professores e as concepções apropriadas. A interiorização do “submundo” institucional transparece num “vocabulário gestor” emergente e vertido no quotidiano do trabalho dos professores em termos de prioridades estipuladas. Os professores integram no seu discurso expressões como “excelentes resultados”, “escola de sucesso”, “alunos de 20”, muitas vezes com o intuito de auto-valorização profissional, mesmo quando não se coaduna com o seu discurso ideológico. Esta situação, evidente na citação de VMC, faz despertar para a possibilidade de mobilidade das representações dos professores de forma a se adaptarem às exigências.

Para mim, para os meus objetivos, para a minha saúde mental seria terrível eu atribuir notas que depois não fossem completamente confirmadas em exame (VMC).

Merece aqui destaque a questão do progressivo desprestígio da profissão como marca do discurso de descontentamento e a sua associação ao papel social do professor. Os professores vêm ser-lhes confinadas responsabilidades cada vez maiores, ao mesmo tempo que são expostos a cada vez mais críticas e, visando um reconhecimento da sua utilidade social, argumentam a relevância social do seu papel. Fazem um discurso que evidencia a complexidade da sua função relacionada com a sua componente social e humana em comparação com profissões de grande prestígio no contexto português. O sentido de utilidade e de reconhecimento são invocados pelos discursos produzidos por APC3, professora “novata” de Português, e CFC, professor “veterano” de Filosofia, mostrando essa necessidade de afirmação profissional.

Os médicos salvam vidas e tratam das pessoas, nós educamos. Portanto, eu acho que é uma profissão importante. (...). Às vezes, penso nisso e sinto, é muita responsabilidade, muita responsabilidade (APC3).

Uma falha minha não mata um aluno, uma falha de um médico mata um aluno, mas estou a tratar de pessoas e não posso ter falhas em relação às pessoas. Até porque essas pessoas estão em formação e eu apanho-os num período crítico do seu desenvolvimento que é exatamente a adolescência, portanto, tenho que ter muito cuidado e tenho que ter muita atenção (CFC).

### **III.2 Conhecimento e autoridade profissionais: entre um conhecimento especializado e o desprestígio profissional**

O conhecimento profissional específico à profissão constitui uma dimensão da trajetória de vida profissional, legitimando o itinerário dos professores, como reivindica CPD, uma professora de Português com 7 a 25 anos de serviço. No entanto, não emerge como uma dimensão central nas narrativas biográficas.

Não é qualquer um que pode ser professor, é combater aquela ideia, é comprovar a ideia de que, ao contrário do que se dizia quando eu comecei, não, não é qualquer um que vai dar aulas (CPD).

Em termos gerais, a auto-avaliação do grau de preparação para o desempenho das funções profissionais é quase sempre inferior à do grau de sucesso, o que sugere uma necessidade por parte dos professores de se manifestarem criticamente relativamente à formação recebida, em especial a existência de uma certa desarticulação ou desfasamento entre a preparação científica e a preparação pedagógica, aspeto já salientado por Esteves (2009). Enquanto os conteúdos científicos adquiridos na formação inicial são vistos como indo além daquilo que é necessário na prática diária, ilustrado no discurso de MCC, os saberes pedagógicos tornam-se insuficientes na gestão do imprevisível e incerto quotidiano de trabalho, como ilustrado sobretudo no caso dos jovens professores como AMB.

Eu acho que o curso nos dá uma bagagem muito grande, muito teórica também. E acho que nos dá uma bagagem maior do que realmente precisamos para ensinar (...). Mas dá-me um à vontade naquele tipo de assunto... melhor, tenho mais facilidade em abordar aqueles assuntos, caso haja um aluno mais interessado que faça uma questão mais fora do que está nos programas (MCC).

Na universidade nós falamos de muita coisa, mas é muito abstrato, não tem a ver com o dia-a-dia (AMB).

A formação inicial que o diploma sanciona, os conhecimentos teóricos, formais e abstratos que determinaram o acesso ao trabalho não são condições suficientes. As narrativas são reveladoras do sentido atribuído às experiências profissionais como saberes pertinentes para o trabalho. Grande parte dos relatos dos professores fornece uma panóplia de episódios de aprendizagem pela prática, colocando em evidência, aquilo que Dubar (1997) traduz de saberes adquiridos na prática e para a prática. São, assim, menos valorizados os saberes de “acesso” ao trabalho que os saberes emergentes do “processo” de trabalho, experimentados numa prática significativa de interações e acontecimentos, como ilustrado por APC26, professora de Português.

Aquilo que eu sei aprendi às minhas custas e vendo o que outros faziam, colegas meus que tinham tido estágio e tiveram aulas assistidas e isso e eu vendo os materiais deles construía os meus (APC26).

Também as experiências enquanto alunos e o ingresso na carreira sobrepostas aos espaços e tempos da formação ganham novos sentidos e contribuem para a conceção da imagem e representações associadas à profissão de alguns dos professores participantes. Os professores voltam ao tempo de alunos para retratarem exemplos interiorizados que transmitem uma conceção das finalidades e desempenho da ação do professor. Já a fase de iniciação à prática profissional é apresentada como um período determinante em que os professores se confrontam com a realidade do exercício profissional. Relativamente ao estágio pedagógico, as referências são diversificadas. Se, para uns, foi um ano de construção de competências profissionais, prioritariamente por referência ao orientador de estágio e às suas práticas, como salienta CPB, para outros, foi um ano de muito trabalho, mas sem uma aprendizagem efetiva.

O primeiro estágio, que teve a ver com o secundário, aprendi imenso, atenção. Ainda hoje as coisas que eu me oriento, há muitas coisas que eu me oriento que vem daí. A minha orientação ou a minha estrutura como professora do secundário vem daí (CPB).

Independentemente destas variações, no sentido atribuído ao trabalho ressalta a questão da antecipação e mobilização dos saberes imprescindíveis em situação específica, o ajustamento da intervenção às necessidades e capacidades dos alunos e ao seu contexto trespassam todos os discursos, como ilustram as palavras de VMC. Os ajustamentos que têm de operar levam a reconhecer a interdependência entre dimensões científicas, pedagógicas e sociais e implicam a existência de um saber autónomo, que ultrapassa um conhecimento técnico, capaz de identificar os professores enquanto grupo profissional (no entendimento de Hughes, 1958). O interessante é que, enquanto esta situação afasta a profissão de uma racionalidade instrumental de adequação dos meios aos fins, as evidências sugerem que a “entrega” do currículo pela tutela acontece sem problemas, mesmo quando os professores se queixam de programas extensos. Parece, assim, que os saberes científicos são passíveis de serem instrumentalizados, enquanto os saberes pedagógicos dificilmente podem ser tabelados.

Se há coisa que esta profissão... A única coisa que se repete são os conteúdos, tudo o resto é diferente. Sempre. Basta dizer que eu mesmo num dia que vá dar duas aulas a duas turmas do mesmo nível e que estejam a par dos mesmos conteúdos, a aula não sai da mesma maneira, nem pouco mais ou menos, não é? (VMC).

É no apelo a esse saber “inalcançável” aos restantes atores, exatamente porque cada situação não é antecipável nem prescritível, que se baseiam e procuram legitimar a sua autoridade profissional. É essa forte componente de indeterminação que contribui para argumentar a necessidade de assegurar a autonomia profissional e não legitimar as políticas e orientações que tendem a restringi-la. APC36 que, sendo professora “veterana” de Português assumiu o papel de avaliadora dos seus colegas, admite que não poder penalizar os colegas pelas opções metodológicas que fazem. Também é a esta componente que está vinculada a capacidade reflexiva que compreende questionar a própria ação, mobilizando tais conhecimentos, visível no discurso de FFB.

Eu avalio pessoas quase com o mesmo tempo de serviço que eu... Quer dizer, quem sou eu? (...). Se eu sou apologista de métodos mais ativos, eu não posso penalizar um professor que é apologista de métodos mais dirigistas, mais diretivos, não é? Cada um tem a sua maneira de ensinar, eu não sou ninguém para dizer que esta é a melhor ou a pior maneira. Agora, quando se observa uma aula é evidente que uma pessoa dá-se conta se o professor domina cientificamente a matéria que está a lecionar, não é? (APC36).

É muito mais fácil do que chegar a casa e esquecer que se calhar não devia ter dito assim, se calhar devia ter dito de outra maneira, se calhar devia ter tido mais paciência com aquele aluno, se calhar não devia ter tido tanta paciência que ele já se tinha emendado, se calhar devia ter posto logo na rua, se calhar não devia ter posto, se calhar devia ter colocado o teste noutra data, se calhar não devia ter colocado o teste noutra data, se calhar aquela aluna está muito triste, está preocupada com alguma coisa e eu não tomei atenção a isso, porque estava demasiado preocupada em dar a matéria ou se calhar aquela miúda que não diz nada, está muito sossegadinha, não diz nada, tenho de ver o que é que se passa (...). Está a ver como é difícil? É muito difícil, muito difícil... (FFB).

Nas narrativas encontram-se, no entanto, evidências de diminuição da autoridade profissional à contingência das condições de trabalho e na sequência da alteração das circunstâncias. Apesar de um reconhecimento, que é também um auto-reconhecimento, da exigência e rigor que colocam no seu trabalho (como é o caso de CFC), os professores participantes, independentemente das gerações profissionais a que pertencem e níveis de envolvimento associativo, criticam a falta de tempo para preparação e a proliferação de tarefas associada à falta de oportunidades de formação contínua, como é o caso de IFC. Criticam também o sentimento de vulnerabilidade associado aos poderes atuais dos pais, diretores e governantes, como ilustrado pelo discurso de APC3.

Eu sou rigoroso, exigente e há certas... eu chamo-lhe mesquinices minhas (...). E, depois, também a minha fama como exigente e eles sabem, hoje, quando veem o horário pela primeira vez e lhe calhou aquele professor, a primeira coisa que eles dizem ‘estamos lixados, porque temos de chegar a horas e temos de trabalhar e caladinhos na aula’ (CFC).

Grelhas, quantificações, burocratização. E então o tempo para prepararmos as aulas, nos prepararmos cientificamente? (...). Há pouquíssimo tempo para se poder estudar Filosofia a sério, estudar Filosofia. Ou seja, não há praticamente... a possibilidade é escassa, a possibilidade de nos prepararmos cientificamente é escassa (IFC).

Somos uma profissão que está a sujeita a isso mesmo, porque toda a gente passou pela escola, então as pessoas como passaram pela escola acham que têm o direito, acham que sabem o outro lado, acham que sabem o que é... (APC3).

### **III.3 Vulnerabilidade profissional: entre a memória da estabilidade e o presente de instabilidade**

A insatisfação com o estatuto profissional, a remuneração, o vínculo laboral, a política de gestão de recursos humanos, não são elementos novos na caracterização da profissão de professor, mas apresentam nesta análise outros conteúdos e dimensões. Percepcionam-se constrangimentos estruturais nos discursos dos professores que não resistem aos anos de serviço e que são analisados entre uma memória (a curto ou longo prazo, consoante a geração profissional) fornecedora de confiança e um presente onde se geram descontentamentos, que decorrem essencialmente das reformas em análise.

Os “novatos”, aliado ao sentimento natural de “sobrevivência” decorrente da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional e com o seu desfasamento relativamente aos ideais, iniciam a sua carreira num período conturbado profissionalmente e, acima de tudo, vivem uma precariedade sem precedentes na profissão. Mas, apesar da sua integração profissional se caracterizar pela incerteza no que respeita ao acesso a um emprego estável, o diploma de que dispõem permitiu-lhes, até ao momento, estar num trabalho compatível com a sua “licença”, o que de certa forma os motiva, como se verifica no discurso de APC3 e FCD. Assim, reconhecendo o desconforto da situação atual, alimentam a esperança de que as condições atuais irão mudar e, nesse sentido, consideram que valerá a pena a adaptação à situação real de trabalho. Ou seja, aguardam, no momento atual, coisas

diferentes: melhores condições de trabalho e o desempenho adequado da função, sendo que as primeiras podem minar ou levar para segundo plano as preocupações pedagógicas e científicas inerentes aos professores que se encontram nesta fase da carreira.

Eu neste momento sou professora, se calhar quando chegar a Setembro eu tenho de arranjar outra profissão qualquer. E, portanto, é sempre... É a indecisão que, muitas vezes, nos faz agarrar e valorizar o facto de estarmos colocados, não é? (APC3).

Aquilo que eu digo é ‘eu quero ser prejudicado’, porquê? Porque é sinal que eu estou a trabalhar, é assim que eu penso. (...). Tudo o que seja associações, manifestação e todas essas entidades, sindicatos e por aí a fora, eu respeito, mas não me revejo... ainda (FCD).

As desigualdades de direitos e oportunidades relativamente aos colegas são salientes quando contrastadas com os discursos dos professores com vínculo estável, por exemplo VMC. No seio destas desigualdades encontram-se, por exemplo, as possibilidades de escolher os horários, as turmas, as escolas onde lecionava, numa vida pessoal que recorrentemente condicionava as opções profissionais. Encontra-se também na vivência dos processos de avaliação atuais como elementos constrangedores dos seus percursos profissionais, como ilustrado por FFB, professora de Filosofia.

Tanto que eu no início escolhia o horário da noite porque me dava jeito ter tempo para as outras coisas e o horário podia ser todo à tarde. Desde o momento em que fui mãe passei a querer um horário misto que era precisamente para que conseguisse estar em casa na altura em que elas já estavam despachadas da escola (VMC).

Eu entro aquele primeiro ano, estou a fazer uma substituição, não entro no princípio do ano, não tenho direção de turma, nem tenho maneira de ter direção de turma, não participo nos projetos que já estão definidos, não tenho maneira de participar nos projetos que já estão definidos para aquelas pessoas, aquelas pessoas trabalham nos projetos, desenvolvem-nos, claro estão à minha frente, portanto, têm melhor avaliação do que eu (FFB).

Os professores com um vínculo instável e que já não se encontram nas fases iniciais da carreira, naturalmente, acentuam os obstáculos no seu percurso profissional e as condições reais que estes imprimem no seu quotidiano profissional. Ser professor “sem vínculo” depois da fase inicial de “descoberta” (Huberman, 1989, 1992) é experienciado como situação profissional adversa: menos garantias, segurança e estabilidade, mas as mesmas responsabilidades. Por um lado, dão conta de um modo de “sentir” que assume a segurança como coisa do passado, como visível nas palavras de CPD. Mas, simultaneamente, tem como referência as representações do que era a sua expectativa sobre a profissão, expectativa ainda presente na vontade de um emprego com garantias de continuidade. A motivação principal deste conjunto de professores é o acesso a um estatuto reconhecido, sinónimo de uma “carreira” e a frustração da situação laboral repercute-se a nível afetivo, gerando um estado emocional particularmente marcado pela ansiedade e uma experiência de não reconhecimento profissional – para a qual, em alguns casos, contribuem os colegas, a escola e a sua direção.

Quando abria concursos para entrar para o quadro, porque sou contratada, concorria sempre para fora do distrito de Lisboa, mas nunca consegui entrar para o quadro. Portanto, eu nunca consegui efetivar (...). Continuo a ser contratada e vou ser eternamente contratada e nunca sei se tenho trabalho, como é que é no ano seguinte (CPD).

Os professores com vínculo laboral estável, apesar de terem conseguido o seu lugar num contexto muito diferente do atual, também se sentem dependentes das novas regulamentações e criticam a tentativa que tem sido feita para desregulamentar as relações de trabalho. O seu percurso de estabilização acabou por ser interrompido de forma abrupta, podendo-se falar da reemergência de uma consciência de vulnerabilidade identificada por Kelchtermans (2005) que convencionalmente nestas fases da carreira deveria ser relativamente ultrapassada para conduzir à consolidação da carreira. Este constante confronto entre os percursos idealizados e a situação atual e futura transparece ainda frequentemente sob forma de “antes achava, agora sei que” e é visível no retrato de HFB. Os anos de serviço trazem consigo conhecimento tácito quanto à profissão, condições de trabalho, riscos e direitos associados que permitem proteger-se. Assim, apesar do sentimento ser de ingratidão por parte dos governos, relevam uma tolerância face às condições de trabalho. Trata-se de uma tolerância que se traduz em suportar as medidas com o propósito de continuar a fazer na sala de aula o que sempre se tem feito e mantendo a expectativa de realização profissional. É o caso de APC26.

Os quadros acabaram e isso é um voltar, não direi aos primeiros anos de provisória, mas também já não há a noção de estabilidade e já não há a noção de carreira e já não tenho a noção de que tenho um lugar seguro, porque, de facto, acho que já não tenho (...). É perceber que a carreira que estava pensada e estruturada, as expectativas foram completamente goradas (HFB).

Participo nas grandes contestações, sempre participei nelas e participei. Embora tenho também acabado por ter pedido avaliação (...). Acabamos por contestar mas depois acabamos por fazer, não é? Ou não concordar mas até fazemos (...). Claro, que também quero ter boas notas, não é? (APC26).

No caso dos professores “veteranos”, entre os percursos idealizados no início de carreira e a situação que vivem, efetivamente, no momento atual existe um espaço e um período de tempo de reais alterações. Ao longo da sua carreira passaram pela transição para um regime democrático, pela democratização e massificação da escola pública. Muitos deles ocuparam cargos de responsabilidade nas suas escolas e em sindicatos e associações profissionais e experimentaram uma melhoria progressiva nas suas condições de trabalho, remunerações e prestígio social (tal como já salientado por Day e Quing 2009). Numa fase em que se encontram menos disponíveis para novas experiências, experimentaram mudanças significativas na sua profissão que reintroduzem uma nova forma de insegurança, conduzindo a sentimentos de revolta. É o caso de CCC, ex-dirigente de uma associação profissional.

Na verdade há um conjunto de pessoas que sempre trabalharam e que neste momento estão a ser altamente prejudicadas (...). Os professores que morrem a dar aulas. E que não é um nem dois, são muitos.

Porque chegam a casa e têm um enfarte. Falei com alguns e estavam tristes, sentiam que o seu trabalho era desvalorizado, sentiam pressões, diziam que as aulas deles eram uma merda que aquilo que não se fazia assim, fazia-se assado (CCC).

Para aqueles que se encontram fortemente vinculados a um sindicato ou associação profissional, a relação com a profissão sente-se como uma relação ameaçada. Estas transformações acabam por desmoralizar a forma como percebem e fazem o seu trabalho e a sua expectativa de carreira segura, havendo uma necessidade de procurar compreender o “verdadeiro” sentido das reformas, tomar posição e intervir, mobilizando colegas e reivindicando mudanças. São estes os professores com uma visão mais globalizante dos impactos das reformas, que quebram o silêncio da maioria dos professores relativamente ao que consideram ter sido as suas lógicas e objetivos, e que pretendem continuar a “agir no terreno” segundo suas próprias interpretações e convicções. É o caso de LFD que participou em todas as manifestações, voltou a sindicalizar-se e passou a assumir o papel de representante sindical na sua escola.

Cheguei a um ponto que eu disse ‘bem com a minha carolice toda, com os meus sonhos e sensibilidade não faço nada’. (...). Estive nas manifestações, etc., e já estava, estava muito com vontade de me meter no sindicato, de me manter na luta (...). Agora sou delegada sindical da escola, porque eu durante muitos anos era alheada política (LFD).

#### **III.4 Autonomia profissional dos professores: entre a burocratização, hierarquização e responsabilização individual**

Num contexto de promoção de exigências tecnocratas – inerentes ao discurso sobre a objetividade e previsibilidade da prática profissional - a diminuição da autonomia profissional é evidente no conjunto das narrativas. Em geral, inclusive no caso do professor que concorda com o conjunto de medidas impostas (CFC), os professores queixam-se da “avalanche” de orientações que regulam (desregulam?) a sua atividade profissional e que resultam em horários sobrecarregados e na proliferação de tarefas burocráticas que tendem a ocupar uma parte, cada vez mais significativa, do tempo de trabalho, como ilustrado no discurso de VMC.

Nós somos trabalhadores por conta de outrem, não somos profissionais liberais, temos de prestar contas (...). Na minha profissão eu tenho também de fazer uma série de coisas, detesto, tarefas burocráticas, reuniões com professores... algo em que não se produz nada ou que a produção, para o tempo gasto, é... para o tempo gasto a produção é ínfima, aborrecem-me (CFC).

Desde que aquela tal senhora resolveu entrar no Ministério que o número de horas exigido para um professor trabalhar é qualquer coisa que ninguém imagina, que eu nem sequer tento contabilizar. Eu sempre tive horário completo, sempre tive a parte da componente não letiva, que não tinha de ser feita na escola e agora é, mas que não chega nem pouco mais ou menos (VMC).

A relação quantidade de trabalho/tempo disponível para o realizar é experienciada pela negação da

possibilidade de fazerem o trabalho que consideram corresponder ao seu ideal de profissão, sobretudo na percepção dos professores com mais de vinte anos de serviço. Tal situação pode estar na origem de uma recusa generalizada em entender a profissão no âmbito de um funcionalismo público. A maioria dos professores afasta-se da figura de “funcionário” pondo em destaque as diferenças em termos de conteúdo e de formas de trabalho, como é o caso de FFB.

Isto de ser professor não começa às 8h e acaba às 9h. Portanto, não há esse horário, agora deixo as minhas funções e pronto, agora sou outra coisa qualquer ou vou fazer outra coisa qualquer, posso fazer o jantar descansada e assim não, tenho que ir fazer aquilo, tenho que ir fazer o outro (FFB).

A concentração excessiva do esforço nas tarefas administrativas-burocráticas é uma manifestação objetiva que se traduz no tipo de trabalho realizado pelos professores, mas que condiciona também outras esferas da vida do professor. Existe, assim, uma larga zona de interação entre o contexto de trabalho e o contexto de vida pessoal destes profissionais. No caso dos jovens professores traduz-se na dificuldade em separar estas duas dimensões em compartimentos estanques, o que requer uma aprendizagem – como é o caso de FFB; já os professores com mais anos de serviço assumem que se “esgotam” na profissão e nas suas tarefas como algo necessário para cumprir a sua missão, ilustrado no discurso de APC26.

Se nós conseguíssemos deixar a casa no seu lugar, a família e chegar a casa e deixar a escola no seu lugar. Ao nível do trabalho não se consegue, ela continua, mas se ao nível mental e psicológico se fica-se, isso era bom ao nível de sanidade mental, não sofríamos tanto. Mas não é fácil, não é fácil (FFB).

Eu acho que não vivi a infância do meu filho, os momentos em que ele era bebé e isso tudo porque estava tão emprenhada com os meus alunos. Inclusive ele durante muito tempo dizia-me ‘tu gostas mais dos teus alunos do que de mim’ (...). O meu marido às vezes até me diz assim ‘tu casaste-te com a escola, não foi comigo’ (APC26).

Para os professores com mais anos de serviço, sobretudo, para aqueles que apresentam um nível de envolvimento associativo mais forte, as suas aspirações e ideais entram em tensão com as normas que definem o que podem fazer e como devem fazer – aquilo que Oppenheimer (1973) denomina de “proletarização técnica e ideológica” -, como visível no discurso de IFC. Sentem-se fortemente pressionados no trabalho pelas “regras impostas”, mas não acreditam nelas como condição para a qualidade do trabalho, pelo contrário, consideram que dificultam ou impossibilitam o trabalho e assumem que a mudança contínua de orientações é grandemente erosiva pela desorientação e pelo desânimo que provocam.

Somos reduzidos a quantificações, a médias que vão às centésimas e milésimas. Portanto, haver uma burocratização dos professores, uma quantificação dos professores (...). E a realidade é muito frustrante, é muito... Limitada em relação às expectativas que nós teríamos, que eu teria enquanto professora e enquanto ser humano e enquanto pessoa que gosta realmente de Filosofia (IFC).



No sentido inverso, a geração mais jovem interpreta a realidade profissional com pragmatismo, como já evidenciado por Furlong (2005). Discordando discretamente com alguns dos constrangimentos impostos pelas reformas, transmitem uma “neutralidade” que se traduz no entendimento da burocracia como um fim em si mesmo, mais uma função aliada à função científica e pedagógica da profissão. Este pragmatismo na leitura dos seus contextos profissionais é condizente com a elasticidade com que integram as exigências constantes dos atores a quem têm de prestar contas – coordenadores de área disciplinar, coordenadores de ano, diretores de turma, diretor da escolas e Ministério da Educação. Com um reduzido apoio da sua classe profissional, como se analisa no ponto III.5, são “obrigados” a aprender muito depressa o *modus operandi* e o *modus vivendi* da profissão, adaptam-se às condições e requisitos impostos pelos contextos no sentido da sobrevivência e evolução, como visível nos casos descritos por APC3 no que diz respeito ao processo de substituição de colegas e FCD relativamente à avaliação de desempenho profissional.

Isto funciona assim, ‘apareça cá amanhã para dar aulas no dia a seguir’ (...). Se me derem uma direção de turma eu assumo a direção de turma e faço o trabalho que tenho a fazer. Isso aí é como tudo, faz parte (APC3).

Se eu tenho contrato a termo, eu à partida se não demonstrar serviço, sei que naquele dia termina. Mas se não, à partida, vai realizar o efeito contrário na pessoa. Porquê? Porque ela vai tentar demonstrar serviço para que quando chegar o termo tentar ficar. É a mesma questão das gratificações, dos bónus, dos incentivos no trabalho (FCD).

Já os professores com mais anos de serviço mas que se encontram em situações de precariedade vivenciam experiências contraditórias. Também pelo seu vínculo são fortemente condicionados na sua margem de autonomia, sendo obrigados a responderem a uma lógica tecnicista que conflitua com as suas expectativas. Este equilíbrio entre a procura de autonomia e de conformidade aparece nas narrativas, em especial, em momentos em que as relações de poder interferem explicitamente com a vontade profissional do sujeito, como é o caso dos processos de avaliação. Considerando que não estão em condições de se opor abertamente às mudanças refletem sobre o que está em jogo em cada situação e em cada contexto e partem para o alcance do possível: aguentar as medidas e ter em vista a satisfação dos seus objetivos mais imediatos. Também o facto de desempenharem bem as funções atribuídas é visto como uma possibilidade de conquista gradual de autonomia, como transparece no discurso de MCB.

O facto de estar cá há mais tempo também me torna mais... mais envolvido na... nas várias dimensões da escola, mais participativo. E também o facto de sentir que a escola e a própria direção tem confiança no meu trabalho e gosta do meu trabalho, isso também me trás mais algum à vontade para propor, para... tomar iniciativas (MCB).

Os circuitos de decisão definidos por outros, em especial a figura do Diretor de escola, são também perspetivados de forma diferente pelo conjunto de professores. A visão do papel e responsabilidade

desta figura de autoridade na escola varia para os jovens e para os professores com vínculo precário relativamente ao grau de autonomia, mas nunca pondo em questão o atropelo à colegialidade da classe profissional, como se nota na afirmação de MCB, professor “novato” de Ciências. Merece a pena detalhar neste caso uma particularidade semântica reveladora de um sentido muito preciso: a utilização da palavra “patrão”. Já para a maioria dos professores “veteranos”, como APC36, a recente reestruturação e estratificação dos poderes na escola, implícita à figura do diretor, é percebida como limitadora em termos ideológicos, de uma gestão democrática, formalizando as diferenças de autoridade dentro da classe.

O meu patrão sempre foi a direção da escola, o diretor da escola, o presidente do conselho executivo da escola. Sempre achei que era a direção da escola que eu... em termos hierárquicos, que devia obedecer (...). A pessoa que já era o presidente do executivo da escola há muito tempo, já tinha um tipo de... postura e de personalidade em que já focava muito em si a gestão. Não se notou uma queda, foi quase como uma continuidade do que existia antes (MCB).

O conselho geral é formado por vinte e um elementos, oito dos quais professores e depois temos pais, temos alunos, temos funcionários não docentes, temos a autarquia e temos as forças vivas da região. Portanto, são vinte e um votos, mas que representam a... Portanto, isso não significa que ao eleger um diretor, se esteja a eleger o diretor que a escola queria, não é? (APC36).

Por sua vez, a proliferação de mecanismos internos de coordenação, de âmbito geral e particular, é visto por uma parte dos professores, em especial os que possuem mais anos de serviço, como redutoras da capacidade de assumirem as suas próprias decisões individuais na sala de aula, imprescindíveis para cumprirem as suas funções. Estes professores consideram que são obrigados a cooperar de uma forma que inibe a sua liberdade de ação na sala de aula. Por outro lado, um conjunto de professores, em especial com menos anos de serviço, caracterizam o seu relacionamento com os colegas como uma aceitação e conformidade, o que implica a transferência de uma parte da sua autonomia individual para os colegas - decisões como ensinar e como avaliar. O discurso de AMB caracteriza este entendimento. A esta dinâmica acrescenta-se a vivência de uma lógica de responsabilização individualizante, evidente no discurso de LFD, que acaba por constituir uma deslegitimação dos seus saberes específicos em prol de uma legitimação resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações que vinculam o rendimento dos alunos com ao desempenho profissional dos professores.

Planeávamos quase ao pormenor as aulas todas em grupo para que de um professor para o outro não ser diferente, porque nós fazíamos testes idênticos nas turmas todas, portanto, tínhamos também de ter o mesmo trabalho, não uma preparar uma melhor do que a outra (AMB).

Às vezes, quando uma determinada turma não tem resultados e às vezes não é só à nossa disciplina, é às várias disciplinas, cai sempre sobre os professores, porque os professores é que têm de justificar porque é que têm negativas, porque é que eles não aprendem (LMD).

O rei vai nu. Estamos a ver que os modelos todos não funcionam, mas o que acontece é que temos de os aceitar (...). Porque eu tenho de dar provas escritas para verificar que os alunos aprenderam alguma coisa (...). O professor é um instrumento, é assim que ele é descrito. E é um instrumento que tem de conseguir apresentar bons rankings, não é? (LFD).

### **III.5 Colegialidade e associativismo profissional: entre o reforço das relações de poder e a necessidade de ação coletiva**

Mesmo com todas as possíveis diferenças individuais e as diferentes perceções, os professores identificam-se como um “nós”, especialmente em situações em que são protagonistas enquanto grupo: a ideologia que professam, as dificuldades que enfrentam, as mudanças que almejam. Também o reconhecimento da importância do relacionamento entre colegas é evidenciado nos discursos dos professores entrevistados e implica dimensões cognitivas – como a partilha e o intercâmbio de ideias – tal como afetivas. As dimensões afetivas pressupõem relações de confiança e sentimentos de pertença, como retratado no discurso de LFD e são destacadas nas inúmeras memórias significativas vinculadas a contextos de trabalho onde se estabeleceram relações significativas com os colegas.

Quando temos grupos de colegas com quem se consegue trabalhar e nos entendermos, é uma maneira de suportar, de conseguirmos aguentar determinadas turmas e determinados alunos. Sem esse diálogo, isolados, é um horror (LFD).

Essa componente afetiva parece ter sido atenuada nas relações no contexto atual. Os discursos sobre a prática evidenciam uma colegialidade “obrigatória” traduzida em reuniões e padrões que tem enfraquecido as bases de uma colaboração genuína, como ilustra os discursos de APC26. A criação de uma barreira para o avanço na carreira levou também um maior sentido de divisão entre colegas que se materializam, por exemplo, nas reuniões enquanto fonte de conflitos e palco de jogos de interesses contraditórios com o objetivo a que se deveriam destinar: fomentar o espírito de colaboração entre os professores.

Antes havia uma maior proximidade. As pessoas agora estão todas mais afastadas, até mesmo por questões da carreira. (...). Há uma série de injustiças, há coisas que eu acho que não são mensuráveis, é muito difícil, e depois cria estas injustiças todas (...). Eu só posso contestar a minha nota se souber a nota da outra. E não acontece isso, ninguém sabe as notas... (...). Porque é que nós havemos de ser distinguidos entre excelentes e muito bom e não sei quê. O que é que é ser excelente? O que é ser muito bom? (APC26).

Para os professores com menos de sete anos de serviço, para quem as relações que se estabelecem com os colegas são aspetos fundamentais que contribuem para a integração profissional (evidência salientada por autores como Huberman, 1992), esta situação origina uma preocupação acrescida. O clima vivido atualmente nos contextos escolares e as relações que daí se veiculam ampliam a “tradicional” dificuldade, introduzindo uma tendência de rutura da solidariedade profissional

intergeracional tão funcional à escola e ao desenvolvimento profissional dos novos professores e provocando um crescente distanciamento ao que Dubar (1997) chama de “identidades herdadas”. Pode-se encontrar esta situação no discurso de FFB.

Eu acho que eles devem ter uma percepção diferente da educação e do que é ser professor. E eu gostava muito de aprender, gostava muito de saber qual é a postura dessas pessoas (...). Será que eu estou a ir bem? Será que eu não estou a ir bem? Será que eu tenho uma visão do que é aquilo que é ser professor, eu estou a perder muito por estar mais preocupada? (FFB).

Mas esse não é o retrato apenas dos jovens professores. O sentimento de estar a ser avaliado, associado ao querer provar que se é capaz de cumprir de forma a obter o reconhecimento dos pares são vivências também descritas pelos professores com vínculo precário à administração pública. O peso do vínculo contratual é visível no que ao relacionamento diz respeito e há uma distinção explícita nos discursos da totalidade dos professores entre os “professores com vínculo” e os “professores contratados”. O conjunto de professores sem vínculo estável “denúncia” ainda ausência de ação e de funcionamento coletivo entre os que se encontram na mesma situação, impulsionada pelo regime de avaliação a que estão sujeitos, como é o caso de CPD.

O que eu noto nos colegas que têm chegado e com os quais tenho trabalhado, portanto, contratados como eu e que olhem para quem está na mesma situação e quem é mais velho como concorrência, muitas das vezes, como um alvo a abater. E isso dá azo a situações de grande competição, mas uma competição desmoderada e que não tem sentido, não é uma competição saudável, não é para promover o mérito (CPD).

Todo este contexto afasta tanto os mais jovens professores como os professores com um vínculo precário de um sentimento de pertença e pode constituir um incentivo à assimilação e, por vezes adesão, de formas de trabalho contraditórias à cultura profissional sedimentada – podendo originar “segmentos” profissionais cada vez mais distintos (na perspectiva enunciada por Bucher e Strauss, 1991). Além disso, a falta de apoio ou reconhecimento de valor por parte dos seus pares pode levar à diminuição do entusiasmo inicial no caso dos professores mais jovens. Por outro lado, se a aproximação aos atores coletivos – associações e sindicatos – foi um passo importante no caminho dos professores “veteranos”, para os jovens professores e para aqueles que permanecem com vínculo precário estes atores contribuem para o seu sentimento de segregação, uma vez que não se identificam com o conjunto de ideias difundidas. É o caso de APC3, professora de Português. A falta de interesse e de conceção destes atores enquanto elementos importantes transparece também em expressões como “não parei para pensar nisso” (FCD), “não tenho uma opinião formada” (AMB).

Eu fui uma vez a uma reunião sindical... Foi a primeira e a última vez, logo no primeiro ano que estive a dar aulas e foi a altura em que surgiu a avaliação docente e nesse ano só os professores contratados é que iriam ser avaliados. Então, eu e uma colega minha entramos, na sala, uma sala cheia e o senhor passou uma hora inteira a falar sobre... os professores titulares, a subida de escalão, o congelamento das

carreiras... Nós olhamos uma para a outra e dissemos ‘isto não nos interessa nada’ e viemos embora (APC3).

Longe de fortalecer o sentimento de classe, estas políticas, em especial o sistema de avaliação aprovado em que os professores são avaliados pelos pares, são também vistas pelos professores com vínculos estáveis e mais anos de serviço como promotoras de julgamentos e vigilâncias mútuas, de relações assimétricas, provocando situações de atrito e confronto. Daí resultam conflitos que se cristalizam em subtis lutas de poder visíveis no discurso de CCC e LMD. Parece que o contexto de adversidade torna mais notório o facto do empenhamento nas causas comuns ser subsidiário das causas individuais. Há uma maior dificuldade de se fazer a uma só voz e, neste contexto, a falta de unidade é uma desvantagem assumida pelos próprios, uma vez que ajuda a perpetuar a incapacidade de organizar-se coletivamente.

Queriam era ver o meu comportamento dentro das aulas. Para lhes fazer a vontade, o ano passado, tive três aulas assistidas, que era o máximo que se podia ter, para que não restem dúvidas. Realmente o professor faz visitas de estudo, mas também dá aulas, não é? E penso que os calei um bocadinho, porque enfim... estavam duvidosos (CCC).

Eu não pedi avaliação, por causa da situação, mas tem sido, tem havido algumas situações complicadas (...). Pronto, foi uma das razões que optei por não pedir, porque gosto de me dar bem com toda a gente e já sei que vai haver confusão (LMD).

O conjunto de professores sindicalizados espera que os sindicatos continuem a desempenhar o seu papel tradicional - representar e proteger a sua profissão - especialmente no contexto de aumento de precarização das condições de trabalho. No entanto, uma grande parte dos professores entrevistados apresenta críticas relativamente à sua capacidade de defender os seus interesses e reivindica destes atores lutas mais articuladas. É o caso de CFC. É também aqui que se situa a questão da importância de uma ordem de professores que trespassa os três níveis de envolvimento associativo considerados, aspeto ilustrado por LMD, em contraponto com o sectarismo também salientado por Nóvoa (1995).

Os sindicatos durante umas negociações que tiveram, ainda no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues, em que ela tinha acabado com os destacamentos, queria fazer regressar às escolas todos os professores que fizessem parte dos quadros da escola, (...), porque há uma faixa de professores que estão destacados nas associações e sindicatos a trabalhar a tempo inteiro, com o vencimento da escola e o ponto quente das negociações foi os professores serem libertados para os sindicatos. Não foram os interesses dos professores (CFC).

Uma coisa que eu acho é que, sempre me intrigou bastante, é que se ouve falar da ordem dos médicos, dos técnicos oficiais de contas, ouve-se falar de várias situações e nunca se ouviu falar de uma ordem dos professores (LMD).

O associativismo profissional é uma presença omissa ou ténue na maioria das histórias de vida profissional, exceção feita aos professores que de alguma forma têm ou tiveram um papel ativo numa

das muitas que existem em termos de áreas disciplinares. A sua representação também não é consensual e é dispersa entre a possibilidade de ter papéis diferenciados ou semelhantes aos sindicatos.

A Associação de Professores de Filosofia não se assume como força negocial. Portanto, não é esse o seu papel, é mais formativo e de... encontro, de reflexões. Portanto, eles deixam essa parte negocial para os, para os sindicatos. Não sei até que ponto não deveriam ser considerados também parceiros negociais as associações de professores, que as há e fazem todo o sentido que haja, não é? Não sei muito bem é... porque é que não são considerados parceiros, parceiros... ou não assumem ou não os deixam ser, não sei (HFB).

### **III.6 Comprometimento profissional: entre expectativas iniciais, a realidade e o futuro**

O compromisso profissional é o produto da interação entre os ideais e/ou necessidades dos professores e as forças externas do sistema. O maior desafio que se coloca ao conjunto dos professores nesta área, se assim se pode designar, é a superação, por vezes angustiante, do “choque com o real” – conceito utilizado por Huberman (1989, 1992) para a fase vivenciada pelos jovens professores. O contexto de trabalho atual é vivido como um espaço-tempo constrangedor, defraudando as expectativas em relação ao idealizado e interiorizado na formação académica e/ou enraizados no percurso profissional. As frustrações profissionais reconhecidas e narradas pelo conjunto dos professores têm forte incidência ao nível emocional, apresentando, no entanto, extensões e intensidades variáveis sobre o compromisso com a profissão, tal como já sugerido pela investigação de Day *et al.* (2007).

Os professores que se encontram no meio da carreira até à última fase do ciclo de Huberman manifestam-se declaradamente mais desiludidos e mais desmotivados, em especial aqueles que possuem um vínculo associativo, talvez fruto dos ideais que mantiveram durante grande parte da sua história profissional. Perante a insatisfação com a situação atual dão conta de uma tensão entre o que “querem e gostam” de fazer e o que “podem” fazer: continuando a “gostar de dar aulas”, confessam um desencanto e desgaste crescentes que contrastam com experiências anteriores gratificantes. Os sentimentos relativamente às condições reais de trabalho geram a ideia de desproporção entre a contribuição que sentem dar à organização do trabalho e a retribuição, visível no discurso de VMC. Mas, de facto, são mais frequentes e mais incisivas as queixas sobre o não reconhecimento do seu trabalho por parte dos restantes atores educativos, em particular a tutela, do que sobre os aspetos salariais. Estes desencorajamentos acabam por ditar um questionamento precoce sobre a vida profissional, sugerindo talvez um distanciamento afetivo, referido por Huberman na caracterização dos professores “veteranos”, como visível no discurso de IFC.

E os pais sabem, os pais e os encarregados de educação dos meus alunos sabem que eu tenho uma hora de atendimento mas que se por acaso não têm possibilidade que me ligam e eu combino com eles a qualquer hora, e ligam-me para casa quando eu estou a fazer o jantar e mandam-me *e-mails* que eu respondo às três da manhã (VMC).

O quadro, o retrato, o diagnóstico da situação é negro, é terrível. Não apetece continuar aqui, ou não apetece estar aqui (IFC).

O contexto profissional atual trata-se de uma experiência vivenciada de forma profunda e particularmente dolorosa também para os professores “veteranos”. Uma experiência alicerçada em emoções intensas - da revolta à tristeza, do desencanto à frustração - e que tem repercussões intensas ao nível individual, como descrito por CCC. A ânsia por uma rutura total com a profissão na sequência destas reformas, materializada no pedido de reforma antecipada, reflete o sentimento de cansaço e fadiga associada às alterações profundas na profissão e a sensação de que não lhes é possível articular a sua visão com a realidade. É, praticamente, percebida como uma gestão de lógicas difíceis de compatibilizar, impossibilitando o desligamento “sereno” proposto por Huberman mesmo que o balanço das etapas anteriores seja positivo. É o caso de APC36 que recusou pedir aulas assistidas mas acabou por assumir um papel de avaliadora dos colegas, desindicalizou-se e já pediu a reforma antecipada.

Professores cancerosos que tiveram na escola até ao último dia e que ninguém lhes agradeceu. Quando as pessoas não deviam, quando as pessoas descontam, não precisam de trabalhar (CCC).

Não são as aulas, eu não estou cansada dos alunos, eu não estou cansada das aulas, eu consegui continuar a dar aulas durante mais sete ou oito anos, não tendo problema nenhum de saúde que o impedisse, não é? Mas, de facto, não tenho pachorra... (...). Agora acho que chegou a altura de... por um ponto final nesta etapa, que me apaixonou durante os 36 anos que cá ando, foi sempre uma paixão (APC36).

Tal como previsto na categorização de Huberman, existe uma manifestação de maior entusiasmo no caso dos jovens professores, esperançosos de encontrar um lugar na profissão. A natureza dinâmica e orientada para o futuro dos discursos dos jovens professores, que admitem a mudança de profissão, deixa a impressão de que estes professores têm expectativas diferentes dos professores do passado. Mais do que os ideais, o compromisso é atingido pelos aspetos decorrentes das condições de trabalho, estando dispostos a sair da profissão se nela não encontrarem as condições de concretização do seu projeto profissional e/ou pessoal. Esta espécie de regeneração de objetivos no quadro estrito de hipóteses ditado pela opção profissional é visível nos discursos de APC3 e AMB.

Embora, às vezes, ainda acorde e me sinta sortuda por poder fazer aquilo que escolhi fazer, não é? Porque nem toda a gente tem essa possibilidade, mas vai mudando, vai mudando. (...). E, portanto, se eu arranjasse um emprego que eu gostasse, com menos responsabilidade, depois já não voltava ao ensino, provavelmente... (APC3).

Ainda sou muito nova para perceber se este vai ser o meu futuro para sempre. Não sei, não sei. Gostava de experimentar outra coisa (...). Eu gostaria de... continuar a ter ânimo para entrar na aula, continuar com paciência para... ouvir estas coisas todas e ter sempre, sempre o lado positivo das coisas, não é? Não sei se vai acontecer, não sei, não sei (AMB).

No caso dos professores que permanecem com um vínculo instável, ao conjunto de representações, predominantemente negativas acrescenta-se a experiência de não se sentirem reconhecidos e a desmotivação. A permanência da precariedade profissional objetiva um desgaste que não é compensado e o não reconhecimento moral e material impele a um círculo vicioso. As expectativas não correspondidas, e com fraca probabilidade de o poderem vir a ser num futuro mais ou menos próximo, é um sistema imaginário castrador das suas possibilidades de realização. As emoções de desconforto experienciadas decorrem precisamente deste desencontro, como salientado por CPD e CPB. Tendo em atenção as dimensões que integram a experiência do trabalho e o seu impacto ao nível do investimento, o reconhecimento dos superiores, dos colegas, dos alunos e famílias torna-se relevante e expresso também num desejo de reconhecimento material a partir da conquista da integração profissional.

Deve ter sido há uns três anos atrás quando me apercebi, ‘bem, o momento decisivo, que eu ansiava nunca vai acontecer’ e isso é... Isso pode, muitas vezes, incorrer na desmotivação (CPD).

Não é que eu não, não goste à mesma da profissão em si. Acho que há muitos entraves, acho que há muita coisa na vida do professor que eu acho que não interessa a ninguém (CPB).

Em todos os casos, confirmando outros estudos (Lopes, 2003; Day e Quing, 2009), a afetividade e as relações positivas com os alunos, tal como a participação e empenho destes nas aulas, surgem nas argumentações tecidas com mais intensidade e parecem estar no coração do sentimento de compromisso com a atividade profissional, como transparece nos discursos de MCB e MCC. Interessante é constatar que, apesar de todos os constrangimentos, em termos gerais os professores continuam a acreditar que podem fazer a diferença na vida dos seus alunos, uma das expressões externas de compromisso de acordo com a literatura, mais particularmente com Champman (1982).

Eu trabalho para benefício deles, que estou empenhado no sucesso deles (MCB).

O que interessa são aqueles alunos, o que estou a tentar transmitir e o trabalho que estou a fazer com eles (...). Acho que essa é mesmo a distinção, que nós somos um exemplo na vida destes alunos e mais tarde vamos fazer, fazemos a diferença na vida deles por um ou outro aspeto (MCC).



## **CONCLUSÃO - ENTRA EM CENA A PROFISSÃO DE PROFESSOR RECONSTRUÍDA A PARTIR DAS REFORMAS**

Num retrato sociológico parcial e multifacetado, deu-se visibilidade ao que é mais ou menos silencioso e silenciado: as indiscutíveis vicissitudes do impacto das reformas em eixos fundamentais das vidas profissionais dos professores. Os relatos da experiência vivida permitiram reconstruir significados da profissão moldados pelo complexo e controverso contexto educativo atual em que as reformas gestionárias constituem momentos significativos. Nenhum professor deixou de racionalizar, em diferentes intensidades, as determinantes político-institucionais que moldam hoje a sua atividade profissional, tornando visíveis encontros e desencontros com os seus interesses e valores que condicionam a sua prática profissional.

Encontram-se proximidades e distâncias na forma como os professores noticiam e vivenciam as reformas nas suas vidas profissionais. Dos relatos biográficos surgiram evidentes congruências horizontais que captam representações coletivas relativamente à incidência das mudanças no sentido da profissão, cuja singularidade e riqueza dos percursos não impediu de serem reconhecidas, é o caso da necessidade de constante valorização e reconhecimento da importância social da profissão ou os ideais e valores sociais “incarnados” nos discursos. Mas, nas entrelinhas dos seus discursos e nas palavras enunciadas perpassam uma perceptível polifonia de outras vozes, evidenciando que as experiências profissionais e a participação sindical são elementos moduladores de diferentes visões da profissão e diferentes posicionamentos face às reformas. Mas não só. O vínculo profissional, questão referida no estudo de forma modesta, também se torna uma variável importante.

Num momento em que é preciso colocar um ponto nas discussões promovidas por este estudo, pode-se dizer que a aposta num modelo gestionário desvenda duas consequências, intencionais e não intencionais, para aquilo que são as vivências e significados da profissão por parte dos professores. Esta análise não pode, no entanto, ser entendida como estável e definitiva. As narrativas aqui analisadas constituem-se de elementos temporais, sendo necessário levar em consideração o fluxo ininterrupto da história de vida profissional e a sua permeabilidade a outras e novas interações.

A primeira, pode-se dizer que os processos de precariedade das relações de trabalho chegaram à profissão de professor e são retratados na relação instável entre a possibilidade de acesso e de progresso, relação à qual não é alheio o sentido atribuído à profissão. Os contrastes entre o que era ser professor com é ser professor na atualidade são flagrantes e, como resultado, a profissão é cada vez mais trespassada por incertezas e conflitos quotidianos. Retratam-se percursos profissionais marcados por desencontros com as expectativas e situações de vulnerabilidade, vividas através de uma aglutinação de emoções e experienciadas como duplamente constrangedoras - na realização do trabalho e na própria realização - o que, naturalmente, corrói o compromisso profissional. E é neste cenário marcadamente instável e, cada vez mais, competitivo que as trajetórias dos “professores contratados” se constroem e que se socializa uma nova classe de professores em termos de crenças e valores. Para os restantes, a descontinuidade que contrasta com o passado impõe-lhes transformações

fazendo-os caminhar para uma pertença individualizada à profissão e particularmente centrada na realização de projetos profissionais pessoais.

A segunda, os profissionais vivem submersos num conjunto de constrangimentos e condicionalismos que põem em causa que a autonomia profissional. A pressão é para cumprir objetivos e regulamentações impostas externamente, numa cada vez mais formalizada hierarquização da classe, sobrecarga de trabalho e multiplicidade de tarefas burocráticas. Estas reformas, que não nasceram de baixo, chegam às vivências e discursos, interiorizados, dos professores. Parecem ainda ganhar terreno a partir de dentro pelas ações de sobrevivência dos jovens professores e dos “professores contratados”, de adaptação dos que apesar do seu percurso estável começam a sentir-se vulneráveis ou desistência daqueles, em especial os “veteranos”, que ainda se encontram na escola e que vivem a pressão ideológica da racionalidade gestionária de forma dolorosa. Não há uma identidade coletiva de resistência e, em nome da adaptabilidade às condições de trabalho, o pragmatismo pode forjar um novo perfil de professores, “professores-funcionários” que abrem mão de conquistas profissionais.

Se aqui cabe uma recomendação final, termina-se salientando a necessidade de reconhecer as implicações da “miopia” que não têm em atenção os mundos vividos que emergem dos locais reais onde trabalham todos os professores. Não falando das maravilhas do debate e envolvimento dos professores nas reformas, pode-se dizer que a prescrição não exclui as subjetividades, mas com a desvalorização das representações dos professores e do seu olhar desencantado sobre a profissão, os problemas antigos resistem à passagem do tempo e das intervenções e a tão proclamada qualidade do ensino público pode tornar-se um resultado cada vez mais distante.

Por último, acredita-se que se acrescentou algo ao conhecimento empírico nesta área, num processo que intentou a complexificação de uma profissão tradicionalmente polarizada em possibilidades como profissão ou semi-profissão. Julga-se ainda que este estudo poderá ser útil para os protagonistas destas histórias, para um reconhecimento e reflexão sobre as vicissitudes das aplicações práticas dos ditames burocráticos. Todavia, sobre este tema há ainda muitas questões relevantes a investigar. Identifica-se a necessidade de aprofundar e enriquecer o conhecimento científico sobre esta matéria com a análise, por exemplo, das interações a nível meso e com amostras compostas por professores de outras regiões do país.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbott, Andrew (1988), *The system of professions: an essay on the division of expert labour*, Chicago, University of Chicago Press.
- Antunes, Fátima (2005), “Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses”, *Sociologia, problemas e práticas*, 47, pp. 125-143.
- Afonso, Almerindo (2009), “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankins escolares”, *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Atkinson, Robert (2002), “The Life Story Interview”, em Jaber Gubrium e James Holstein (orgs.), *Handbook of Interview Research, Thousand Oaks*, Sage, pp. 121-140.
- Ball, Stephen (1993), “Education policy, power relations and teachers’ work”, *British Journal of Education Studies*, 2, pp. 106-121.
- Ball, Stephen (1997), *The micro-politics of the school*, London, Methuen.
- Ball, Stephen (2003), “Professionalism, Managerialism and Performativity”, comunicação apresentada na Conferência *Professional Development and Educational Change*, University of Education.
- Ball, Stephen e Ivor Goodson (1985), *Teachers’ lives and careers*, Lewes, Falmer Press.
- Bardin, Laurence (1997), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Beijaard, Douwe, Nico Verloop e Jan Vermunt (2000), “Teacher’s perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective”, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749-764.
- Beijaard, Douwe, Paulien Meijer e Nico Verloop (2004), “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.
- Braga da Cruz, Manuel (1988), *A situação do professor em Portugal*, Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, Lisboa, ICS/UL.
- Braverman, Harry (1977), *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Bogdan, Robert, e Sari Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- Bucher, Rue e Anselm Strauss (1992), “Profession in Process”, Anselm Strauss, *La trame de la négociation*, Paris, L’Harmattan.
- Quivy, R. e L. Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Carneiro, Roberto, João Caraça e Maria Emília Pedro (2001), *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Cavaco, Maria Helena (1995), “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”, em António Nóvoa (org.), *Profissão professor*, Porto, Porto Editora.
- Coldron, John e Robin Smith (1999), “Active location in teachers’ construction of their professional identities”, *Journal of Curriculum Studies*, 31, pp. 711-726.
- Day, Cristopher (2002), “School reform and transitions in teacher professionalism and identity”, *International Journal of Educational Research*, 37, pp. 667-692.
- Day, Cristopher, Maria Assumpção Flores e Isabel Viana (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*, 3, pp. 249-265.

- Day, Christopher e Gu Quing (2009), “Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, pp. 441-457.
- Demazière, Didier e Claude Dubar (1997), *Analyser les Entretiens Biographiques: l'exemple de recits d'insertion*, Nathan, Paris.
- Denzin, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Newbury Park, Sage.
- Digneffe, Françoise e Myriam Beckers (1997), “Do individual ao social: A abordagem biográfica”, em Luc Albarello *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Dubar, Claude (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.
- Dubar, Claude e Pierre Tripier (1998), *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.
- Dubar, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF.
- Esteves, Manuela (2009), “Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores”, *Revista de Ciências da Educação*, (online), 8, pp.37-48. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Estrela, Maria Teresa (1997), *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto, Porto Editora, pp. 117-159.
- Estrela, Maria Teresa (2001), “Questões de profissionalidade e profissionalismo docente”, em Manuela Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*, Braga, ISET.
- Etzioni, Amitai (1969), *The Semi-Professions and Their Organization*, New York, Free Press.
- Evetts, Julia (2003), “The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World”, *International Sociology*, 2, 395-415.
- Freidson, Eliot (2001), *Professionalism: The Third Logic*, London, Polity Press.
- Fontoura, M. (1992), “Fico ou vou-me embora?”, em António Nóvoa (org.), *Vida de professores*, Porto, Porto Editora, pp. 171-197.
- Fullan, Michael (1997), “Emotion and hope: Constructive concepts for complex times”, em Andy Hargreaves (org.), *Rethinking educational change with heart and mind*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Furlong, John (2005), “New Labour and teacher education: the end of an era”, *Oxford Review of Education*, 1, pp. 119–134.
- Giddens, Anthony (1997), *Modernidade e Identidade pessoal*, Lisboa, Celta.
- Hargreaves, Andy (2000), “Four ages of professionalism and Professional. Learning’s”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, pp. 151-182.
- Hargreaves, Andy (2004), *O ensino na era do conhecimento*, Porto, Porto Editora.
- Helsby, Gill (1999), *Changing teachers' work: The reform of secondary schooling*, Buckingham, Open University Press.
- Huberman, Michael (1989), “Les Phases de la carrière enseignantes: un essai de description et de prévision”, *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- Huberman, Michael (1992), “O ciclo de vida profissional dos professores”, em António Nóvoa (org.), *Vida de professores*, Porto, Porto Editora.
- Kelchtermans, Geert (1993), “Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development”, *Teaching and Teacher Education*, 9, pp. 443–456.
- Kelchtermans, Geert (2005), “Teachers emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy”, *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 995-1006.
- Lahire, Bernard (2005), “Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual”. *Sociologia, problemas e práticas*, 49, pp. 11- 42.
- Larson, Magali (1977), *The Rise of Professionalism*, Califórnia, University of California Press.

- Lawn, Martin (2000), “A difusão mundial da escola”, em António Nóvoa e Jurgen Schriewer (orgs.), *Os professores e a fabricação de identidades*, Lisboa, Educa.
- Lopes, Amélia e Agostinho Ribeiro (1996), “A construção de identidades profissionais docentes: começa tu ou começo eu?”, comunicação apresentada em Colóquio *Formação, saberes profissionais e situação de trabalho*, AIPELF/AFIRSE/FPCE-UL, Lisboa.
- Lopes, Amélia (2003), “As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais”, comunicação apresentada em Colóquio *A formação de professores à luz da investigação*, AFIRSE/FPCE-UL, Lisboa.
- Lopes, Amélia (2004), “O Estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível”, *Investigar em Educação*, 3, Lisboa, CIE, pp.58-127.
- Magalhães, António e Stephen Stoer (2006), *Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização*. Porto, Profedições.
- McNess, Elizabeth, Patricia Broadfoot, Marilyn. Osborn (2003), “Is the effective compromising the affective?”, *British Educational Research Journal*, 29, pp. 243–257.
- Morin, Edgar (1984), *Sociologia*, Lisboa, Publicações Europa América.
- Nias, Jennifer (1999), “Primary teaching as a culture of care”, em Jon Prosser (org.), *School Culture*, London, Sage.
- Nóvoa, António (1989), *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*, Lisboa, ISEF-UTL.
- Nóvoa, António (1992), *A vida dos professores*, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995), *Profissão professor*, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, António e Jurgen Schriewer (2000), *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa.
- Patton, Michael (1980), *Qualitative evaluation methods*, London, Sage Publications.
- 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*, 12, pp. 79-96.
- Madureira Pinto, José (1991), “Considerações sobre a produção social de identidade”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, pp. 217-231.
- Poirier, Jean, Simone Clapier-Valladon e Paul Raybaut (1999), *Histórias de Vida. Teoria e prática*, Oeiras, Celta.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2002), *Sociologia das profissões*, Oeiras, Celta.
- Robert, André (2006), *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Éditions Nouveaux Regards.
- Robertson, Susan (2007). “Reconstruir o mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão de professor”, *Revista Lusófona de Educação*, 9, pp. 13-34.
- Sachs, Judyth (2001), “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes”, *Journal Education Policy*, 2, pp. 149-161.
- Sacristán, Gimeno (1995), “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, em António Nóvoa (org.), *Profissão professor*, Porto, Porto Editora.
- Sainsaulieu, Renaud (1996), “L’identité et les relations de travail”, *Education Permanente*, 128, pp.187-206.
- Samuel, Michael, David Stephens (2000), “Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles - a case study of South Africa”, *International Journal of Educational Research*, 33, pp. 475-491.
- Seixas, Paulo (1997), *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*, Porto, Fundação Fernando Pessoa.

Stoleroff, Alan (2007), "The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions", *Transfer*, 13, pp. 631-652.

Stoleroff, Alan e Irina Pereira (2008), "The Reform of Management and Careers in the Portuguese Public Educational System: responses of teachers and their unions", comunicação apresentada em *First Forum of Sociology*, ISA Research Committee on Sociology of Education, Barcelona.

Stoleroff, Alan e Irina Pereira (2009), "A reforma da carreira docente e conflitualidade profissional: análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais", comunicação apresentada em *Contextos educativos nas sociedades contemporâneas*, APS/ISCTE, Lisboa.

Teodoro, António (1994), *Política educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Venda Nova, Bertrand Editora.

Teodoro, António e Graça Aníbal (2008), "The impact of globalization: Modernization and Hybridism in the Educational Politics in Portugal", *International Journal of Contemporary Sociology*, 2, pp. 103-118.

Wilensky, Harold (1964), "The professionalization of everyone?", *American Journal of Sociology*, 70.

Volkman, Mark e Maria Anderson (1998), "Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher", *Science Education*, 82, pp. 293-310.

#### *Outras fontes:*

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto de 2001, disponível em [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf)

Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro de 2007, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>

Regime de autonomia, administração e gestão, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril de 2008, disponível em [http://leisedecretos.no.sapo.pt/decreto\\_lei\\_75\\_2008\\_autonomia.pdf](http://leisedecretos.no.sapo.pt/decreto_lei_75_2008_autonomia.pdf)

PORDATA, disponível em <http://www.pordata.pt/>

## ANEXOS

### Anexo A - Termo de consentimento

Eu \_\_\_\_\_, aceitei participar num estudo denominado “*Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos*” a decorrer no Centro de Investigação em Estudos Sociais do ISCTE-IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A minha colaboração no projeto foi no sentido de realizar uma entrevista. Concordei com um registo efetuado em suporte áudio que, posteriormente, será transcrito para suporte informático.guardo a partilha da entrevista através do envio de um texto narrativo que transmite a minha biografia profissional e a memória da minha carreira.

Aceito que a minha entrevista seja parte integrante do processo de recolha de dados, quer no relatório do projeto de investigação e na dissertação de mestrado que resultará desta investigação, desde que seja garantido o anonimato em relação à minha identidade e à escola onde leciono.

Assinatura

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

*A facultação do seu contacto permitirá enviar o resultado da entrevista e convidá-lo/a para discussões com a equipa de investigação ou eventos de apresentação dos resultados do presente estudo.*

E-mail e/ou telefone:

\_\_\_\_\_

## **Anexo B - Guião de entrevista**

### *Eixo 1 - Trajetória profissional*

- 1.1. O que o levou a ser professor?
- 1.2. Fale-me do seu percurso profissional desde que entrou para a universidade?  
*No caso de professores-diretores de escola: Como chegou à direção da escola?*
- 1.3. Consegue identificar momentos decisivos nesse percurso?
- 1.4. Ocupa algum cargo na escola? Como é que isso aconteceu?
- 1.5. Houve influência da vida pessoal na vida profissional e vice-versa?
- 1.6. A sua vida profissional cruzou-se alguma vez com o associativo/sindicalismo docente?

### *Eixo 2 - Professor e professores na atualidade*

- 2.1. O que é ser professor?
- 2.2. O que distingue ser professor de outras profissões?
- 2.3. Como se define enquanto professor?  
*No caso de professores-diretores de escola: Como está a viver a experiência de ser Diretor da Escola?*
- 2.4. Há diferenças entre si e os seus colegas mais novos? E os seus colegas mais velhos?
- 2.5. Quais as influências que teve para ser o que é hoje como professor?
- 2.6. Há diferenças entre o professor que era no início da sua carreira e o que é agora?
- 2.7. Como se relaciona com os seus alunos? Como acha que os seus alunos o veem?
- 2.8. Como se relaciona com os seus colegas? Como acha que os seus colegas o veem?
- 2.9. Como se sente quando chega à escola?
- 2.10. O que o faz continuar a ser professor?
- 2.11. Sente-se funcionário público?

### *Eixo 3 – Vivências e reações às reformas educativas*

- 3.1. Como tem vivido as mudanças nas políticas educativas ao longo da sua carreira docente?
- 3.2. Como reagiu às alterações no Estatuto da Carreira Docente? E à nova gestão escolar?
- 3.3. Como tem vivido na prática as mudanças no Estatuto da Carreira Docente?
- 3.4. Como vê as associações profissionais? E os sindicatos?

### *Eixo 4 – Futuro profissional*

- 4.1. Como se vê enquanto professor no futuro?



## Anexo C - Questionário

### Identificação pessoal e profissional

P1. Sexo:

Feminino

Masculino

P2. Idade: \_ \_

P3. Estado Civil:

Solteiro/a

Divorciado/a ou Separado/a

Casado/a ou União de facto

Viúvo/a

P4. Quantos filhos tem? \_ \_

Se tem filhos dependentes de si, indique as suas idades:

1) \_ \_

2) \_ \_

3) \_ \_

4) \_ \_

5) \_ \_

6) \_ \_

P5. Formação e ano de conclusão do(s) curso(s):

Bacharelato: Curso \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Licenciatura: Curso \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: Curso \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Mestrado: Curso \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Doutoramento: Curso \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

P6. Modelo de profissionalização (tipo de estágio ou exame):

Estágio clássico

Formação em serviço/ exercício

Estágio integrado

Ramo educacional

Exame de Estado

Outra (indique qual): \_\_\_\_\_

P7. Grupo Disciplinar: \_\_\_\_\_ Código \_ \_ \_ \_

P8. Tipo de vínculo à administração:

Quadro de Escola não agrupada

Contratado

Quadro de Zona Pedagógica

Substituição

Quadro de Agrupamento

P9. Tempo de serviço:

Total \_ \_ anos

Na Escola/II/Agrupamento atual \_ \_ anos consecutivos

Na docência direta \_ \_ anos

P10. Nos últimos 5 anos, quantas vezes mudou de escola? \_ \_

P11. Cargos que exerce atualmente na Escola/Agrupamento:

Diretor

Coordenador de Departamento

Coordenador de Estabelecimento

Coordenador de Ano

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Subdiretor de Escola/Agrupamento                     | <input type="checkbox"/> Coordenador de Diretores de Turma |
| <input type="checkbox"/> Adjunto do Diretor de Escola/Agrupamento             | <input type="checkbox"/> Diretor de Turma                  |
| <input type="checkbox"/> Coordenador interconcelhio das bibliotecas escolares | <input type="checkbox"/> Coordenador de Grupo Disciplinar  |
| <input type="checkbox"/> Membro do Conselho Geral                             | <input type="checkbox"/> Coordenador do Desporto Escolar   |
| <input type="checkbox"/> Membro do Conselho Pedagógico                        | <input type="checkbox"/> Coordenador de Projetos           |
| <input type="checkbox"/> Coordenador de Ciclo                                 | <input type="checkbox"/> Outros (indique quais): _____     |

P12. É sindicalizado/a?

- Sim  Não

P13. Se é sindicalizado/a, em que sindicato/federação?

Sindicato: \_\_\_\_\_ Federação: \_\_\_\_\_

P14. Há quanto tempo está sindicalizado/a? \_\_ anos

P15. Sempre foi sócio do mesmo sindicato?

- Sim  Não

Se não, de que outro(s) sindicato(s) foi sócio? \_\_\_\_\_

P16. Ocupa algum cargo sindical?

- Sim  Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

P17. Enquanto professor/educador encontra-se ligado a outro tipo de organização ou movimento, para além dos sindicatos?

- Sim  Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

P18. Ocupa algum cargo específico nas associações/movimentos indicadas?

- Sim  Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

## Anexo D – Caracterização completa dos professores participantes

Professor	Sexo	Idade	Habilitações	Anos de serviço	Disciplina	Vínculo	Cargos	Sindicato	Associação
AMB	F	27	Licenciatura	0-3	Matemática	Contratado	----	----	----
ACP3	F	27	Pós-graduação	0-3	Português	Contratado	----	---	---
APC26	F	50	Mestre	26-35	Português	Quadro Escola	Diretor de Turma, Coordenadora do curso de português para estrangeiros	SPGL	----
APC36	F	58	Licenciatura	36-44	Português	Quadro Escola	Membro Conselho Geral, Coordenador de Projetos	----	---
CCC	F	59	Licenciatura	36-44	Geografia	Quadro Escola	Coordenador de ano, Coordenador de Projetos, Diretor de Turma, Membro do Conselho Pedagógico	SPGL	APG - Direção
CPB	F	45	Licenciatura	7-25	Português	Contratado	Secretária direção de turma	SEPLEU	----
CPD	F	36	Mestrado	7-25	Português	Contratado	----	----	APP
CFC	M	60	Licenciatura	36-44	Filosofia	Quadro Escola	Diretor de turma; Coordenador BE; Gestor dos exames intermédios; Gabinete de comunicação	----	----
FCD	M	25	Licenciatura	0-3	Geografia	Contratado	----	----	----
FFB	F	31	Pós-graduação	0-3	Filosofia	Contratado	---	SPGL/ FENPROF	---
IFC	F	48	Licenciatura	7-25	Filosofia	Quadro Escola	Coordenador de ano, coordenação de Formação Cívica	SPGL	-----
VMC	F	41	Pós-Graduação	7-25	Matemática	Quadro Escola	Diretor de Turma, Coordenador de ano	----	APM
HFB	F	53	Licenciatura	26-35	Filosofia	Quadro Escola	Coordenador de grupo disciplinar	SPGL/ FENPROF	APF
LFD	F	57	Mestre	26-35	Filosofia	Quadro Escola	----	SPGL - Delegada sindical na escola	----
LMD	M	42	Pós-graduação	7-25	Matemática	Quadro Escola	Diretor de Turma, Coordenador exames, Gestor Tecnologias	SPGL	---
MCB	M	34	Pós-graduação	7-25	Biologia e Geologia	Contratado	Diretor de turma	ASPL	---
MBC	F	33	Licenciatura	0-3	Geografia	Contratado	Diretor de turma	SPZC/ FNE	---



Em 85, ano em que acabou a licenciatura, foi para a Escola, onde leciona nos dias de hoje. Embora nunca tenha sido aluna da escola, sempre foi a sua escola de eleição. No seu primeiro ano teve uma turma do 9.º ano de Francês, todos repetentes e todos rapazes. Respeitavam-na, já a sua colega de Físico-Química, uma professora que tinha idade para ser sua avó, tinha imensos problemas. Eram alunos muito irrequietos, mas Alice achava-lhes piada, conseguia contornar a situação utilizando jogos didáticos. Lembra-se de comprar um postal de Natal para cada um e escrever uma quadra alusiva às suas personalidades. Ficou na escola até 89.

Saiu quando o Ministério criou os efetivos provisórios. Ao concorrer ficou colocada numa escola longe de onde morava. Voltou a concorrer e foi colocada numa outra escola. Foi um grande desgosto. Quase todos os dias voltava à Escola. As pessoas pensavam que continuava a ser lá professora. Havia uma afetividade com os colegas, um bom relacionamento, uma maior proximidade do que aquela que há hoje. Considera que, neste momento, a escola não permite criar laços, não se fala da vida particular. Os colegas estão mais afastados - muitas vezes até nem vão à sala de professores - preocupados com as questões da carreira e com as avaliações de desempenho. Alice diz não se preocupar, diz fazer aquilo que sempre fez e aquilo que sabe fazer. Claro, que também quer ter boa nota.

Foi nessa escola que fez estágio, já com seis anos de serviço, pela Universidade Aberta. O estágio era dado pela televisão, aos Sábados. Lembra-se da cadeira de comunicação que descrevia como é que o professor se devia deslocar na sala, para Alice era uma parvoíce. Inclusive não teve aulas assistidas na altura, agora é que tem por causa das avaliações. Já foi avaliada duas vezes. Há colegas que dizem que se contradiz ao pedir para ser avaliada e, simultaneamente, participar nas grandes contestações. Alice pensa que pode contestar, lutar, mas saber que, como está no sistema, pode precisar de concorrer. Não quer se mais penalizada. Se não for avaliada e quiser mudar de escola isso vai entrar em linha de conta, vai acabar por ter muitos colegas à sua frente. Já foi penalizada. Não foi professora titular na escola onde está atualmente, mas, se tivesse na escola onde estava antes tinha conseguido com os mesmos 129 pontos. Também lhe diminuíram 69 milésimas nos itens relacionados com a preparação e organização de aulas ao colocarem no programa informático, mas uma colega disse-lhe que só devia ter diminuído 44 milésimas.

Na altura do estágio tinha sete cadeiras na Faculdade e 25 horas semanais na escola. Foi um ano complicado. O seu filho tinha nascido há 15 dias quando foi fazer o primeiro exame de estágio. Antes de ir teve que tirar leite para a sua mãe lhe dar o biberão. Ele não sabia mamar no biberão e o nervosismo de Alice fez com que não conseguisse tirar leite. Toda a sua vida foi assim. Muitas vezes quando chega a casa o marido já está deitado. Apesar de compreensivo, até lhe diz que se casou com a escola. Para si, quem não é professor não compreende. Outras vezes pensa que não viveu a infância do filho. Acabou por quase não lhe dar apoio: durante o dia ele estava na escola e Alice em casa, ia buscá-lo para almoçar, mas há hora que ele saía da escola já tinham começado as suas aulas. Durante

muito tempo o seu filho dizia que Alice gostava mais dos alunos do que dele. Hoje, questiona se terá valido a pena.

Durante os anos que teve na outra escola coordenou o grupo de línguas, foi Diretora de Turma. Era uma escola pequena e fazia parte do mobiliário da escola. Tinha turmas do 12.º ano e turmas do ensino básico que lhe punham os “cabelos em pé” por serem barulhentos, mal comportados. Com as colegas de grupo, todas mulheres, continua a falar. Preparavam aulas em conjunto, trocavam materiais, tudo o que Alice fazia dava. Havia uma certa afetividade. Na escola atual não acontece tanto. No ano passado deu todo o material que fez a uma colega que ia ter o mesmo nível e este ano já lhe enviou o seu trabalho de um ano inteiro de outro nível. Mas, só dá todos os seus materiais a quem acha que deve dar. Há materiais que faz e que não põe no dossiê de nível que o grupo disciplinar tem, porque da parte dos colegas também não há essa partilha, só colocam materiais sem importância. Embora quando fazem, todos os períodos, a avaliação do funcionamento do grupo dizerem que faz falta convívio e partilha, os colegas têm medo das críticas. Alice, dá sempre aulas de porta aberta.

Quando mudou de casa, quis pedir destacamento e teve de concorrer. Na altura, a sua ideia era ficar destacada só um ano para dar apoio ao filho, porque tinham mudado radicalmente a vida: não tinha ninguém para dar apoio, ao contrário do que acontecia quando morava na outra localidade. Ao concorrer ficou novamente na Escola, até hoje. Na altura foi uma surpresa, confessa que até ficou triste por não voltar. O seu marido dizia-lhe que ia para uma escola melhor, ia ter a hipótese de dar aulas à noite. E assim foi.

Está há dez anos na Escola e esteve cinco anos só a dar aulas à noite. No primeiro ano que deu aulas à noite rejuvenesceu dez anos. Embora, tenha tido turmas extremamente grandes de Francês com unidades capitalizáveis, diz que, normalmente, com os alunos da noite tem de ser tudo com calma. Foi nesse tempo que fez a primeira edição do mestrado em Português língua segunda e língua estrangeira. Descreve o mestrado como muito teórico e até injusto. Injusto porque ficou em desvantagem, em termos de notas, em relação aos colegas que o fizeram depois. Considera que aquilo que sabe aprendeu com a experiência, vendo o que os outros faziam, vendo os materiais que construía.

É coordenadora do Curso de Português para todos. Quando começou a haver o Curso de Português língua não materna, Alice estava a fazer a tese de mestrado e não era possível aceitar o cargo de coordenadora. Quando a colega que coordenava o Curso faleceu teve-se de arranjar outro coordenador e, nessa altura, ofereceu-se à delegada para ajudar, mas já havia uma pessoa pensada. Não voltou a falar no assunto. Mais tarde, fez parte do grupo que elaborou os programas para o Curso de Português para todos, foi das pessoas que mais participou e, como tinha habilitações na área, a Diretora concordou com a ideia de ser coordenadora. Às vezes pensa em deixar o cargo, começa a ficar cansada de ir à tarde e à noite para a escola, cansada de tanta burocracia. Mas, ao mesmo tempo, se tem de continuar a ir à noite, se já fez todo o trabalho burocrático e de preparação de materiais, mais vale

continuar.

De há cinco anos para cá o seu horário tem sido manhã, tarde e noite. Voltou a dar aulas ao 3.º ciclo do ensino básico. No início do ano, os horários foram reformulados e colegas que estavam atrás de Alice na lista graduada ficaram com o secundário. Já que não ia ficar com o secundário quis ficar com Francês de iniciação, para ter uma turma de início, moldá-los à sua maneira, ensinar-lhes tudo, mas não conseguiu: ficou outra colega com a turma de 7.º ano. Também se lembra de, a certa altura, ter havido um problema com uma colega que estava a dar aulas na prisão e, sem lhe perguntarem se queria substituí-la, teve de ir. Diz que tem sido a madre Teresa de Calcutá.

Ficou muito desmotivada. Há mais de 18 anos que não dava aulas a este nível de ensino, mas a matéria é a mesma, detesta a nomenclatura que utilizam e a avaliação que foi implementada por Roberto Carneiro e que não mostra a nota real dos alunos - há alunos que não merecem cinco, mas tem de lhes dar cinco para os diferenciar dos alunos de quatro. Considera que o ensino básico é muito desgastante, tem de pensar no vocabulário que usa, os alunos são extremamente cansativos e nada responsáveis. Esteve a explicar-lhes como é que tinham de fazer uma análise, para que fizessem uma análise idêntica, tomaram notas, mas entrou num ouvido e saiu por outro. Acha que o seu papel na escola é ensinar. Ensinar os alunos a serem pessoas com carácter não é o seu papel essencial, mas é isso que tem de fazer, principalmente no ensino básico, porque os pais depositam os miúdos na escola e, muitas vezes, exigem dos professores o que eles próprios não cumprem.

Para Alice, os alunos não estão minimamente motivados para as aulas, apesar de gostarem da escola. Tem de arranjar maneira de os motivar para que consigam obter bons resultados, se empenhem e se saibam comportar. Acaba por ter situações em que chega à aula a pensar que fez uma coisa engraçada e os alunos não têm a reação que esperava. Fica desiludida, mas depois tenta outra vez, de outra maneira. Alice diz estar sempre a reformular aquilo que já fez, andar num constante trabalho.

Começou a dar o 12.º ano desde que começou o 12.º ano a existir e dá-lhe muito mais prazer. Na globalidade, os alunos do secundário são mais autónomos, são aulas pré-universitárias. As turmas a que deu continuidade pedagógica, do 10.º ao 12.º anos, foi porque manifestaram vontade de continuar a tê-la como professora. Faz no final do ano letivo um inquérito e foram sempre os alunos que quiseram ficar consigo. Por acaso, no ano passado, teve duas turmas de 12.º ano que não eram suas de continuidade, mas que ninguém as queria. *Alice* ficou com elas e não ficou arrependida. Gostou imenso dos alunos, deram-se muito bem. Toda a gente gabava a sua direção de turma, tiveram bons resultados, entraram quase todos na faculdade. Houve um deles que foi excelente, inclusive fez parte de um grupo que no Dia Mundial da Poesia foi representar as escolas do Concelho e onde esteve a Sociedade Portuguesa de Autores.

Vive para a escola, vibra com o que faz. Continua a gostar de dar aulas. Diz que dorme e levanta-se com a escola. O seu marido até lhe diz que devia ficar a dormir na escola e, às vezes, quase acontece.

No ano passado, havia dias em que saía quase às 23h e tinha de estar na escola no outro dia às 8h da manhã. Os alunos estrangeiros querem saber muito, mesmo que se queira ir embora não consegue e já não mora ao lado da escola. Não sabe se vale a pena, mas ao mesmo tempo é reconfortante por causa de alguns dos alunos que se lembram de si, vêm ter consigo para os ajudar, contactam-na por *e-mail*. Considera que teve alunos a quem influenciou. Inclusive tem uma amiga, atualmente colega de grupo, que tinha sido sua aluna e que foi para o seu curso.

Não é pelo Ministério estar a fazer avaliações que vai deixar de ser professora. Podia ter outra profissão, no 2.º ano da Faculdade candidatou-se a um lugar na Câmara Municipal e foi a primeira classificada. Talvez se tivesse aceitado, já tinha mais de vinte anos de serviço, um carro à porta, regalias. Mas escolheu ser professora e não tem nada. A recompensa monetária não é motivante, visto que ser professor é uma profissão extremamente desgastante, extremamente exigente. Se precisa de uma caneta tem de comprar, se preciso de papel tem de comprar, gasta imensa tinta da sua impressora e ninguém lhe paga. Este ano tem duas horas extraordinárias na componente letiva e mais duas horas na componente não letiva sem receber por isso.

Não se sente funcionária pública. Para Alice, nos últimos anos, ser professor é ser tudo: é ser pai e mãe. Ser professora é ser mais do que missionária, é ser missionária do ensino. Estar sempre pronta para tudo, só viver para os alunos. Habitua-se tanto aos alunos que cria laços. Tem as fichas de todos os seus alunos, desde que começou a dar aulas. Este ano letivo já sente uma certa empatia por uma das turmas, uma ligação maior, o que tem a ver com o comportamento dos alunos. Acha que é extremamente compreensiva, muito tolerante. Gosta de os ouvir, de ouvir as suas ideias. Quando precisam de si, Alice está sempre pronta a ajudar. Mas também é muito exigente, é conhecida na escola pela professora mais exigente do 12.º ano. Não se sente mal por isso, sente que prepara os seus alunos para exame, estão habituados à estrutura do exame desde o primeiro dia de aulas. Este ano teve novamente a confirmação de que os seus testes eram mais difíceis do que o exame.

Tem vivido pacificamente as reformas. Não quer dizer que não conteste ou critique, mas depois acaba por vivê-las pacificamente. Vai a manifestações se for preciso. Mas considera que não surte efeito nenhum: as pessoas acabam sempre por fazer aquilo que o Ministério impõe. Considera que se viver a escola muito intensamente acaba por, a nível psíquico e até físico, não aguentar, ficar mais desmotivada e desligar completamente. Ao contrário dos médicos e advogados, os professores não conseguem impor a sua vontade porque não têm uma ordem profissional.

É sindicalizada quase desde sempre. O sindicato para funcionar, para por as suas lutas em prática precisam de ajuda e Alice pode ajudar a nível monetário. Para Alice, os sindicatos deviam ser mais ativos, mas está de acordo com a questão das quotas: porque é que os professores têm de ser distinguidos entre excelentes e muito bons? Reconhece que há professores que são mais cuidadosos com os alunos, que preparam melhor as aulas, que se dedicam mais ao ensino e há outros que entram e



saem da escola e, talvez, tenha de haver uma distinção. Mas com as quotas e a avaliação, as pessoas entram em choque, sentem-se injustiçadas. Há situações que não são mensuráveis, que não é possível quantificar. Também acha mal ninguém saber a nota de ninguém, ficar tudo muito sigiloso, assim não é possível comparar - não sabe o que os colegas fazem na sala de aula, pode não saber qual a participação dos colegas em projetos se o projeto em que participam não dá nas vistas. Fica contente por terem acabado com os titulares, considera não haver professores de primeira e professores de segunda.

O seu futuro como professora é um grande ponto de interrogação. Não sabe o que lhe vai acontecer. Este ano ainda não deram ordem para reiniciar os cursos à noite. No caso de não haver horários para todos, quem tem de concorrer são os últimos a chegar à escola e Alice, no seu grupo, é a terceira mais nova. Se fosse essa a situação podia estar em risco de sair, ter de concorrer a uma área de 50 km. Mas não quer ser pessimista.

*14 de Outubro de 2011*

*Nota sobre o projeto*

Esta narrativa biográfica insere-se no âmbito do projeto “*Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos*” a decorrer no Centro de Investigação em Estudos Sociais do ISCTE-IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, coordenado pelo Professor Doutor Alan Stoleroff com o apoio da bolsa de investigação Patrícia Santos.

*Nota sobre a narrativa biográfica*

A narrativa biográfica foi construída e organizada pela equipa do projeto, a partir das respostas à entrevista realizada. Sinalizam expressões, elementos temporais, sentimentos e metáforas pela voz de quem as disse. Nomes de escolas, pessoas, cidades em itálico serão alterados ou eliminados das transcrições das entrevistas que integrarão o relatório de projeto e a dissertação de mestrado.



Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa

## Anexo F – Grelha de análise para gerações profissionais

Categorias	Gerações profissionais			
	0-3 anos	7-25 anos	26-35 anos	36-44 anos
Razões para exercer a profissão	<p>“Achei que devia ir pelo ensino, porque, na altura, queria Serviço Social e Serviço Social havia apenas nas universidades privadas, não havia no ensino público e depois a minha segunda opção era a Geografia (...). Aqueles três anos em que eu não me identifiquei com o curso pus muito em questão se a minha opção tinha sido correta e o estágio foi o concretizar e foi o também perceber que sim, que era por aí” (MCC).</p> <p>“Uma das saídas profissionais poderia ser a vertente do ensino... comecei a pensar e a ponderar porque não, face ao mercado de trabalho, face a tudo, porque não enveredar pelo ensino” (FCD).</p>	<p>“A área a seguir seria sempre esta, a área da Biologia, agora punha-se a questão se era para ensino ou para investigação. Na altura para investigação era um bocadinho mais difícil arranjar uma saída profissional e decidi pelo ensino” (MCB).</p> <p>“Eu para aprender punha-me logo na posição de professor e, portanto, punha-me a ensinar os peluches e as bonecas, fazia os meus esquemas. Ia fazendo os meus <i>posters</i> para apontar e para decorar e, portanto, eu aprendi sempre com a visão que era para ensinar a alguém” (...). Eu nunca me lembro de querer ter sido outra coisa, não foi por influência de a, b ou c que eu na minha cabeça coloquei a ideia que tinha de ser professora” (VMC).</p>	<p>“Gostar muito de comunicar, gostar de transmitir o saber e de gostar de partilhar reflexões” (HFB).</p> <p>“Isso já nasceu comigo. Sempre tive a tendência de ensinar desde miúda. Podia ter outra profissão. Inclusive candidatei-me a um lugar na Câmara de Sintra e fui chamada (...). É inato, é um bocado o que me acontecia a mim, estava sempre pronta para ensinar. Qualquer coisa, mesmo em qualquer área” (APC26).</p>	<p>“Uma grande paixão de ensinar. Uma grande paixão de estar com os miúdos. Ajudar a resolver os problemas, a ultrapassar as dificuldades, a dar resposta a todos os problemas que eles tinham na vida escolar” (CCC).</p> <p>“Isto nasceu comigo, porque eu mal entrei para a escola as minhas brincadeiras de menina passaram muito a ser eu a ser a professora e depois ou a ter público real, as colegas que eram as alunas, ou em casa punha os bonecos ao lado uns dos outros e falava para os bonecos como eu sendo a professora” (APC36).</p>
Funções do professor	<p>“Os médicos salvam vidas e tratam das pessoas, nós educamos. Portanto, eu acho que é uma profissão importante” (APC3).</p> <p>“Antes de ser professor é ser educador. É transmitir saberes, valores e princípios e, depois disso, é tentar transmitir conhecimento (...). Conseguimos</p>	<p>“Devia ser a possibilidade de nos transformar a nós e aos outros (...). A realidade é muito frustrante, é muito... Limitada em relação às expectativas que nós teríamos, que eu teria enquanto professora e enquanto ser humano e enquanto pessoa que gosta realmente de Filosofia” (IFC).</p>	<p>“Às vezes eu dizia aos meus alunos ‘eu sou mais que missionária, eu sou missionária do ensino, porque eu estou sempre aqui, pronta para tudo, para mais alguma coisa, para vocês, eu só vivo mesmo para vocês’” (APC26).</p> <p>“Somos neste caso mães, somos</p>	<p>“Quando gostamos de fazer isto acabamos infalivelmente por ser professores, amigos dos alunos e confidentes de alguns alunos. Eles veem de facto no professor um modelo, portanto... a pessoa que eles gostariam de... de imitar, de seguir como modelo” (APC36).</p>

	<p>incutir-lhes, dar-lhes ou transmitir conhecimentos e conseguimos moldá-las para algo (...). Tentar transmitir uma informação e que essa mesma informação chegue a todos” (FCD).</p> <p>“Acho que essa é mesmo a distinção, que nós somos um exemplo na vida destes alunos e mais tarde vamos fazer, fazemos a diferença na vida deles por um ou outro aspeto” (MCC).</p>	<p>“Cumprir o programa, que é fundamental e que é uma coisa que está na cabeça de qualquer professor daquela escola, está muito permanente... Não nos passa pela cabeça não dar o programa tudo” (VMC).</p> <p>“Funcionário público subentende-se alguém que está num gabinete ou que está a atender alguém. E no caso do professor, nem tem gabinete e acho que não estou a atender ninguém, estou a ensinar, é uma coisa completamente diferente. Não estou a dar informação, estou a transmitir conhecimento, estou a tentar transmitir conhecimento” (LMD).</p>	<p>pedagogas, somos orientadoras psicológicas, somos... temos que fazer de tudo, não é? <i>Babysitter</i> também, <i>babysitter</i> também, porque os horários fundamentalmente é para estarmos na escola quando os meninos precisam (...). E que arranjemos, inventemos todas as estratégias e todos os pinos possíveis para eles conseguirem, de vez em quando, produzirem qualquer coisa oralmente e por escrito e nós posamos dizer que tem validade (...). Temos é que por carimbos de validade e essas coisas. Aliás isso é ótimo para se ter um bom ranking e... não se preocupam se nós estamos a formar, se estamos a ensinar, se realmente estamos a transmitir coisas com qualidade, com solidez” (LFD).</p>	<p>“Uma falha minha não mata um aluno, uma falha de um médico mata um aluno, mas estou a tratar de pessoas e não posso ter falhas em relação às pessoas. Até porque essas pessoas estão em formação e eu apanho-os num período crítico do seu desenvolvimento que é exatamente a adolescência, portanto, tenho que ter muito cuidado e tenho que ter muita atenção” (CFC).</p>
Prestígio social	<p>“Ao nível cronológico foi quando se começou propriamente a sentir o ataque à educação, com Sócrates como Primeiro-ministro e a Maria Rodrigues enquanto Ministra da Educação (...). O problema dos professores não é tanto necessariamente o perderem o subsídio, não é tanto necessariamente... Vamos lá ver... O ter de ser alterar aquela, aquela medida, aquela le... aquela diretriz, não é isso tanto o que está em causa, o que está em causa é a</p>	<p>“Acho que tem sido muito desvalorizada com o tempo e nesse aspeto parece que não é uma profissão digna” (CPB).</p> <p>“Fiquei muito surpreendida porque achava e tinha uma ideia, quer como aluna, quer como conhecida e familiar de professoras e professores, que ser professor em Portugal até era uma profissão de respeito e de autoridade e eu já me deparei com uma realidade</p>	<p>“As famílias antigamente viam os professores como aqueles que iam educar os seus filhos e eram respeitados, ‘não falas mal ao Sr. Professor’. Agora não, ‘os professores são aqueles que têm de dar boas notas ao meu filho e aguentá-lo e fazê-lo ter prazer todo o dia que está na escola (...). Realmente é uma pessoa que não merece respeito e, portanto, é uma máquina, tem de ser uma máquina” (LFD).</p>	<p>“Obviamente que a Maria de Lurdes Rodrigues também meteu o pezinho na poça, também fez asneira e uma das asneiras foi ter rebaixado um bocadinho em termos de estatuto social o nível dos professores” (CFC).</p>

	<p>falta de respeito” (FFB).</p> <p>“Somos uma profissão que está sujeita a isso mesmo, porque toda a gente passou pela escola, então as pessoas como passaram pela escola acham que têm o direito, acham que sabem o outro lado, acham que sabem o que é... (...). É um trabalho muito exposto, não é a mesma coisa do que trabalhar num computador” (APC3).</p>	<p>completamente diferente e, nesse sentido, não foi muito boa” (CPD).</p> <p>“A imagem... é má. Que o professor não faz nada, tem muitas férias. Acho que é um bocadinho essa imagem. Com o antigo governo acho que ainda foi mais fomentado essa situação. Fomentou bastante isso” (LMD).</p>		
<p>Conhecimento profissional</p>	<p>“Na universidade nós falamos de muita coisa, mas é muito abstrato, não tem a ver com o dia-a-dia, nem as matérias coincidem com aquelas que nós lecionamos, há muita coisa que eu já esqueci” (AMB).</p> <p>“Acho que o curso nos dá uma bagagem muito grande, muito teórica também. E acho que nos dá uma bagagem maior do que realmente precisamos para ensinar” (MCC).</p> <p>“É muito mais fácil do que chegar a casa e esquecer que se calhar não devia ter dito assim, se calhar devia ter dito de outra maneira, se calhar devia ter tido mais paciência com aquele aluno, se calhar não devia ter tido tanta paciência que ele já se tinha emendado, se calhar devia ter posto logo na rua, se calhar não devia ter posto, se calhar devia ter colocado o teste noutra data, se calhar não devia ter</p>	<p>“O primeiro estágio que teve a ver com o secundário, aprendi imenso, atenção. Ainda hoje as coisas que eu me oriento, há muitas coisas que eu me oriento que vem daí. A minha orientação ou a minha estrutura como professora do secundário vem daí” (CPB).</p> <p>“Grelhas, quantificações, burocratização. E então o tempo para prepararmos as aulas, nos prepararmos cientificamente? (...). Há pouquíssimo tempo para se poder estudar Filosofia a sério, estudar Filosofia. Ou seja, não há praticamente... a possibilidade é escassa” (IFC).</p> <p>“Se há coisa que esta profissão... A única coisa que se repete são os conteúdos, tudo o resto é diferente. Sempre. Basta dizer que eu mesmo num dia que vá</p>	<p>“Acho que a maior parte das coisas que eu aprendi não foram teóricas, foram mesmo com a experiência no dia-a-dia” (HFB).</p> <p>“Estas coisas instalaram-se também por razões economicistas e, portanto, dar horas ao professor para ele se aperfeiçoar ou para ir a congressos ou para se formar não pode ser, está no fundo a sobrecarregar o horário público” (HFB).</p> <p>“No fundo no estágio não aprendi nada, aquilo que eu sei aprendi às minhas custas e vendo o que outros faziam, colegas meus que tinham tido estágio e tiveram aulas assistidas e isso e eu vendo os materiais deles construía os meus” (APC26).</p> <p>“Sempre preparei muitas aulas e</p>	<p>“Acontece acordar e pensar assim ‘amanhã vou dar isto assim, eu tinha pensado fazer desta maneira, mas vou fazer desta maneira, pode ser que não dê nada, mas agora estou-me a lembrar, tenho aqui uma ideia, vou experimentar’ e depois experimento, ou resulta ou não resulta, já tem acontecido numa turma resulta, na outra não...” (APC36).</p> <p>“Eu aprendi na faculdade coisas que já estavam perfeitamente ultrapassadas, não é? (...). Foi preparação autodidata, foi pesquisando, muitos livros, porque não havia net... foi assim que a preparação se foi fazendo” (CFC).</p> <p>“A pedagogia que eu hoje utilizo aprendi-a com o meu</p>

	colocado o teste noutra data, se calhar aquela aluna está muito triste, está preocupada com alguma coisa e eu não tomei atenção a isso, porque estava demasiado preocupada em dar a matéria ou se calhar aquela miúda que não diz nada, está muito sossegadinha, não diz nada, tenho de ver o que é que se passa, aquela outra que está sempre na conversa, enfim, tenho de fazer alguma coisa, tenho de a mudar de lugar, mas para onde? Para onde é que é que a mudo?... Está a ver como é difícil? É muito difícil, muito difícil” (FFB).	dar duas aulas a duas turmas do mesmo nível e que estejam a par dos mesmos conteúdos, a aula não sai da mesma maneira, nem pouco mais ou menos, não é?” (VMC).  “Não é qualquer um pode ser professor, é combater aquela ideia, é comprovar a ideia de que, ao contrário do que se dizia quando eu comecei, não, não é qualquer um que vai dar aulas” (CPD).	sempre coisas diferentes, todos os anos preparava aulas, agora estou um bocadinho mais indisponível por uma questão de tempo e de cansaço e de desmotivação” (LFD).	orientador. A maneira como ele dava as aulas, como ele construía as aulas, aprendi-a com ele e hoje continuo a pô-la em prática” (CFC).
Valores profissionais	“Se nós perdermos a assertividade perdemos o rigor e as coisas tanto podem ser de uma maneira ou de outra e ensinavam de facto” (FFB).  “Sinto, às vezes, que tenho colegas que têm maior proximidade com os alunos do que eu tenho... Sabem mais da vida deles e eu às vezes nem tanto, tento ter a relação profissional, eles sabem muito pouco da minha vida e eu, às vezes, sei menos da vida deles. Mas sei reparar quando um aluno se sente mal ou está mais em baixa, ou sei conhecer as suas características, a dada altura começamos a conhecê-los bastante bem” (APC3).	“Os alunos sabem que podem contar comigo sempre que precisarem, mas também sabem que eu vou exigir deles, vou exigir que eles respondam de uma forma... correta, portanto que a postura deles na minha e nas outras aulas seja correta, que trabalhem, vou exigir trabalho, mas também sabe que sempre que precisarem estou disponível para os ajudar seja em termos de trabalho na escola, seja noutra situação qualquer” (MCB).  “Para mim, para os meus objetivos, para a minha saúde mental seria terrível eu atribuir notas que depois não fossem completamente confirmadas em exame” (VMC).	“Sou exigente, sou muito exigente. Inclusive, sou conhecida cá na escola pela professora mais exigente do 12.º ano” (APC26).  “Claro que eu sei que há professores que são mais cuidadosos, que são mais cuidadosos com os seus alunos, que preparam melhor as aulas, que se dedicam mais às aulas, que se dedicam mais ao ensino, que passam dias e noites e não sei quê, e há outros que entram e saem logo” (APC26).  “Eu sinto ansiedade em saber o que no fim da aula o que é que dali saiu, muitas vezes, uma ansiedade se vou conseguir dar	“Eu avalio pessoas quase com o mesmo tempo de serviço que eu... Quer dizer, quem sou eu. (...). Se eu sou apologista de métodos mais ativos, eu não posso penalizar um professor que é apologista de métodos mais dirigistas, mais diretivos, não é? Cada um tem a sua maneira de ensinar, eu não sou ninguém para dizer que esta é a melhor ou a pior maneira. Agora, quando se observa uma aula é evidente que uma pessoa dá-se conta se o professor domina cientificamente a matéria que está a lecionar, não é?” (APC36).  “Eu sou rigoroso, exigente e há certas... eu chamo-lhe

		<p>“Há sempre quatro ou cinco elementos que é complicado e, depois, eu tento tratar todos de forma igual e torna-se complicado. Não posso dizer a uns que vão e a outros que não vão” (LMD).</p>	<p>aula ou vou estar constantemente a mandar calar, o que é que eu hoje vou conseguir passar” (LFD).</p>	<p>mesquinhices minhas (...). E, depois, também a minha fama como exigente e eles sabem, hoje, quando veem o horário pela primeira vez e lhe calhou aquele professor, a primeira coisa que eles dizem ‘estamos lixados, porque temos de chegar a horas e temos de trabalhar e caladinhos na aula’” (CFC).</p>
Motivações profissionais		<p>“Miúdos que eu estou a pensar que não vão fazer nada a Português, nem vão escrever porque nem escreviam e começam a escrever. Não digo que são os melhores escritores, mas começam a fazer coisas interessantes. Isso é marcante, no final do ano uma pessoa ver isso é marcante” (CPB).</p> <p>“Gosto da parte, sobretudo, de poder trabalhar com os alunos. Ter a ilusão que algum dia, algum deles vai mudar algo na sua vida e dizer ‘foi graças àquela professora’ ou ‘aquela professora teve alguma influencia positiva na minha vida’, é algo que me motiva” (CPD).</p>	<p>“Dizemos que não sabemos se vale a pena. Mas ao mesmo tempo é um bocado reconfortante por causa de alguns dos alunos, eles acabam por se lembrar de nós, vir ter connosco” (APC26).</p> <p>“Às vezes, para mim é sempre fascinante conseguir ter uma aula em que eu veja os alunos estão a ouvir, a perguntar ‘oh, professora, professora’, ‘sabe que não sei quê’. E, por exemplo, fico contentíssima que aqueles alunos, aqueles ou aquelas que são reguilas, eu começo na brincadeira em vez de estar a ralhar e depois começam, ficam simpáticos e educados” (LFD).</p>	<p>“O prazer nisto tudo é a gente estar com os miúdos e conversar com eles e discutir com eles e fazer coisas, montar coisas” (CCC).</p> <p>“É uma satisfação enorme chegar ao 9.º ano e ver a afetividade que eles ganham connosco, a confiança, o virem conversar connosco certas coisas que se calhar não conversam em casa com o pai ou com a mãe” (APC36).</p>
Relacionamento com colegas	<p>“Acho que eles devem ter uma perceção diferente da educação e do que é ser professor. E eu gostava muito de aprender, gostava</p>	<p>“Uma coisa que me mete impressão é que na escola nós não falamos, quase que não há bom ambiente (...). Se calhar por</p>	<p>“Antes havia uma maior proximidade. As pessoas agora estão todas mais afastadas, até mesmo por questões da carreira</p>	<p>“Queriam era ver o meu comportamento dentro das aulas. Para lhes fazer a vontade, o ano passado, tive</p>

	<p>muito de saber qual é a postura dessas pessoas para eu perceber claramente o que é que é isso então. Será que eu estou a ir bem? Será que eu não estou a ir bem? Será que eu tenho uma visão do que é aquilo que é ser professor, eu estou a perder muito por estar mais preocupada?” (FFB).</p> <p>“Sinto que é... é mais cada um por si e que funciona muito com grupos de professores que já se conhecem há muitos anos, que estão há muito tempo na mesma escola e que há um distanciamento entre os professores da escola e os professores que pertencem à escola em relação aqueles professores que veem de fora, os chamados professores contratados. A adaptação é difícil, realmente. É mesmo difícil” (MCC).</p> <p>“Eles já estão juntos há muito tempo e criam-se afinidades. Compete-nos a nós enquanto mais novos ou mais novos no grupo, compete-nos a nós integrar. E eu vou tentando fazer isso. (...). Numa empresa, se existir uma equipa multidisciplinar, o rendimento e a produtividade possivelmente será muito melhor” (FCD).</p>	<p>isso é que a classe está assim, há uma certa desunião também” (CPB).</p> <p>“De um modo espontâneo, recorre-se às amizades. ‘Tu és minha amiga, então se és minha amiga, à partida ajudas-me, gostas de mim, não queres que eu sinta prejudicada e que eu não entre em falha” (IFC).</p> <p>“O que eu noto nos colegas que têm chegado e com os quais tenho trabalhado, portanto, contratados como eu e que olhem para quem está na mesma situação e quem é mais velho como concorrência, muitas das vezes, como um alvo a abater. E isso dá azo a situações de grande competição, mas uma competição desmoderada e que não tem sentido, não é uma competição saudável, não é para promover o mérito” (CPD).</p> <p>“Eu não pedi avaliação, por causa da situação, mas tem sido, tem havido algumas situações complicadas (...). Pronto, foi uma das razões que optei por não pedir, porque gosto de me dar bem com toda a gente e já sei que vai haver confusão” (LMD).</p>	<p>(...). Há uma série de injustiças, há coisas que eu acho que não são mensuráveis, é muito difícil, e depois cria estas injustiças todas (...). Eu só posso contestar a minha nota se souber a nota da outra. E não acontece isso, ninguém sabe as notas... (...). Porque é que nós havemos de ser distinguidos entre excelentes e muito bom e não sei quê. O que é que é ser excelente? O que é ser muito bom? (APC26).</p> <p>“Quando temos grupos de colegas com quem se consegue trabalhar e nos entendermos, é uma maneira de suportar, de conseguirmos aguentar determinadas turmas e determinados alunos. Sem esse diálogo, isolados, é um horror” (LFD).</p>	<p>três aulas assistidas, que era o máximo que se podia ter, para que não restem dúvidas. Realmente o professor faz visitas de estudo, mas também dá aulas, não é? E penso que os calei um bocadinho, porque enfim... estavam duvidosos” (CCC).</p> <p>“Aqui avaliam-se pessoas que têm uma carrada de anos de serviços e criam-se uma série de constrangimentos que eu não gosto” (APC36).</p> <p>“Não tenho confiança com rapazinhos e rapariguinhas que parecem alunos, que aparecem aí, que veem substituir colegas não tenho confiança para iniciar um diálogo neste sentido, não é? E a maior parte deles eu nem sei que disciplina estão a dar, nem conheço os nomes deles, vejo-os pelas caras que são novas” (CFC).</p>
Condições de trabalho	“Se nós conseguíssemos deixar a casa no seu lugar, a família e	“Tanto que eu no início escolhia o horário da noite porque me	“Cada vez mais se continua a assistir a uma sobrecarga de	“Professores cancerosos que tiveram na escola até ao último

	<p>chegar a casa e deixar a escola no seu lugar. Ao nível do trabalho não se consegue, ela continua, mas se ao nível mental e psicológico se fica-se, isso era bom ao nível de sanidade mental, não sofríamos tanto. Mas não é fácil, não é fácil” (FFB).</p> <p>“Isto de ser professor não começa às 8h e acaba às 9h. Portanto não há esse horário, agora deixo as minhas funções e pronto, agora sou outra coisa qualquer ou vou fazer outra coisa qualquer, posso fazer o jantar descansada e assim não, tenho que ir fazer aquilo, tenho que ir fazer o outro” (FFB).</p> <p>“Nós, professores com poucos anos de serviço nunca nos foi dado privilégios quase nenhum, então não existe essa revolta” (MCC).</p>	<p>dava jeito ter tempo para as outras coisas e o horário podia ser todo à tarde. Desde o momento em que fui mãe passei a querer um horário misto que era precisamente para que conseguisse estar em casa na altura em que elas já estavam despachadas da escola” (VMC).</p> <p>“Vivi com aquela perspectiva que eu queria era ser professor, queria era dar aulas. Portanto, ok, sujeito-me, não gostando, mas também não refilando muito. Eu quero é horas de trabalho, quero é turmas para lecionar” (MCB).</p>	<p>tarefas que são administrativas, que são eminentemente burocráticas e a valorizar cada vez menos o trabalho de sala de aula” (HFB).</p> <p>“Eu acho que não vivi a infância do meu filho, os momentos em que ele era bebé e isso tudo porque estava tão emprenhada com os meus alunos. Inclusive ele durante muito tempo dizia-me ‘tu gostas mais dos teus alunos do que de mim’. (...). O meu marido às vezes até me diz assim ‘tu casaste-te com a escola, não foi comigo’” (APC26).</p> <p>“Participo nas grandes contestações, sempre participei nelas e participei. Embora tenho também acabado por ter pedido avaliação. (...). Acabamos por contestar mas depois acabamos por fazer, não é? Ou não concordar mas até fazemos (...). Claro, que também quero ter boas notas, não é?” (APC26).</p> <p>“Cheguei a um ponto que eu disse ‘bem com a minha carolice toda, com os meus sonhos e sensibilidade não faço nada’. (...). Estive nas manifestações, etc. e já estava, estava muito com vontade de me meter no sindicato, de me meter na luta. (...). Agora sou delegada sindical da escola, porque eu durante</p>	<p>dia e que ninguém lhes agradeceu. Quando as pessoas não deviam, quando as pessoas descontam, não precisam de trabalhar” (CCC).</p> <p>“A escola não tem ainda condições suficientes para nós fazermos na escola o que temos de fazer em casa. Como passamos muitas horas na escola é evidente que as poucas horas que passamos em casa temos de ocupá-las também com problemas da escola. Aliás, o meu marido diz-me muito, ‘então tu vens da escola e continuas a continua a trabalhar para a escola, não paras um bocadinho?’” (APC36).</p> <p>“O que eu fazia antigamente era vinha aqui por semana doze horas, cinco dias e ainda tinha um dia livre. Portanto, dava três horas por dia... Chegava às 11h30 e ia-me embora para casa, para casa... E ela introduziu modificações a esse nível” (CFC).</p>
--	---	--	--	--



			muitos anos era alheada política” (LFD).	
Colocação e progressão na carreira	<p>“Eu entro aquele primeiro ano, estou a fazer uma substituição, não entro no principio do ano, não tenho direção de turma, nem tenho maneira de ter direção de turma, não participo nos projetos que já estão definidos, não tenho maneira de participar nos projetos que já estão definidos para aquelas pessoas, aquelas pessoas trabalham nos projetos, desenvolvem-nos, claro estão à minha frente, portanto, têm melhor avaliação do que eu” (FFB).</p> <p>“Se calhar quando chegar a Setembro eu tenho de arranjar outra profissão qualquer. E, portanto, é sempre... É a indecisão que, muitas vezes, nos faz agarrar e valorizar o facto de estarmos colocados, não é?” (APC3).</p> <p>“Aquilo que eu digo é eu quero ser prejudicado’, porquê? Porque é sinal que eu estou a trabalhar, é assim que eu penso (...). Tudo o que seja associações, manifestação e todas essas entidades, sindicatos e por aí a fora, eu respeito, mas não me revejo... ainda” (FCD).</p>	<p>“O mais difícil foi a primeira vez que não tive colocação e nem tinha nada para fazer. Portanto, que foi em 2006. Portanto, não tive colocação logo, tive quinze dias desempregado e esses quinze dias foram muito difíceis. Não tinha nada para fazer e não estava à espera, foi um choque” (MCB).</p> <p>“Agora estou aqui, não sei qual é que vai ser o meu futuro. Não sei... E posso não ser colocada para o ano... Pronto, não sei. O meu futuro é assim (...). Já tenho 40 e alguns... Então uma pessoa começa a saber gerir, não é?” (CPB).</p> <p>“Quando abria concursos para entrar para o quadro, porque sou contratada, concorria sempre para fora do distrito de Lisboa, mas nunca consegui entrar para o quadro. Portanto, eu nunca consegui efetivar (...). Continuo a ser contratada e vou ser eternamente contratada e nunca sei se tenho trabalho, como é que é no ano seguinte” (CPD).</p>	<p>“Os quadros acabaram e isso é um voltar, não direi aos primeiros anos de provisória, mas também já não há a noção de estabilidade e já não há a noção de carreira e já não tenho a noção de que tenho um lugar seguro, porque, de facto, acho que já não tenho, acho que já ninguém tem um lugar seguro (...). É perceber que a carreira que estava pensada e estruturada, as expectativas foram completamente goradas” (HFB).</p> <p>“Realmente tinha outras perspectivas até em relação ao meu futuro e à reforma quando comecei e agora, agora está muito pior” (LFD).</p> <p>“Nós éramos 8 ou 9 no nosso grupo de Filosofia, neste momento somos 3, as 3 mais velhotas que lá estão. De repente, se não houver horário... posso arriscar-me a ter que ir para outra escola” (LFD).</p>	<p>“Enquanto nas Novas Oportunidades dizem que agora a experiência conta, para nós a experiência não conta nada, há que recomeçar tudo do princípio. E os professores que estão entre os 50 e os 60 na verdade estão fartos de começar tudo do princípio, não é?” (CCC).</p> <p>“O meu marido veio para Lisboa, subiu de escalão e tentou novamente vir para Lisboa. Porquê? Eu podia ter continuado lá, eu também e as miúdas também. Porque aí já foi a preocupação de pais relativamente às miúdas” (APC36).</p> <p>“Hoje tenho, posso dizê-lo e atirar à cara das pessoas que se manifestaram, porque temos um modelo muito pior. O primeiro simplificado e agora segundo simplificado do que o primeiro, porque é muito mais burocrático, dá muito mais trabalho aos professores e aos coordenadores e aos professores-avaliadores do que o primeiro modelo dava e agora mordem-se” (CFC).</p>

<p>Autonomia profissional</p>	<p>“Planeávamos quase ao pormenor as aulas todas em grupo para que de um professor para o outro não ser diferente, porque nós fazíamos testes idênticos nas turmas todas, portanto, tínhamos também de ter o mesmo trabalho, não uma preparar uma melhor do que a outra” (AMB).</p> <p>“Lembro-me que tenho uma obrigação a cumprir num determinado estabelecimento de ensino e que tenho responsabilidades perante as pessoas que estão a dirigir esse estabelecimento de ensino (...). Vou um bocadinho por onde... por onde vão os outros colegas, não é? Sigo um bocadinho as orientações” (MCC).</p> <p>“Se me derem uma direção de turma eu assumo a direção de turma e faço o trabalho que tenho a fazer” (APC3).</p> <p>“O papel do diretor eu acho importante, mas acho importante quando o diretor desenvolve função do diretor, quando o diretor desenvolve função de superior, quando aplica a lei, neste caso, escolar... como exemplo para todos os outros” (FCD).</p>	<p>“O facto de estar cá há mais tempo também me torna mais... mais envolvido na... nas várias dimensões da escola, mais participativo. E também o facto de sentir que a escola e a própria direção tem confiança no meu trabalho e gosta do meu trabalho, isso também me trás mais algum à vontade para propor, para... tomar iniciativas” (MCB).</p> <p>“O meu patrão sempre foi a direção da escola, o diretor da escola, o presidente do conselho executivo da escola. Sempre achei que era a direção da escola que eu... em termos hierárquicos, que devia obedecer (...). A pessoa que já era o presidente do executivo da escola há muito tempo, já tinha um tipo de... postura e de personalidade em que já focava muito em si a gestão” (MCB).</p> <p>“Somos reduzidos a quantificações, a médias que vão às centésimas e milésimas. Portanto, haver uma burocratização dos professores, uma quantificação dos professores (...). E a realidade é muito frustrante, enquanto ser humano e enquanto pessoa que gosta realmente de Filosofia” (IFC).</p> <p>“Às vezes, quando uma</p>	<p>“Transformou-se o professor num funcionário burocrático, administrativo, sobrecarregadíssimo de papeladas, de reuniões, de funções” (HFB).</p> <p>“Se formos pensar em alguns aspetos da nossa vida, se calhar acabamos por ter que nos sujeitar ao sistema, embora podemos contestar e não concordar” (APC26).</p> <p>“O rei vai nu. Estamos a ver que os modelos todos não funcionam, mas o que acontece é que temos de os aceitar (...). Tenho de dar provas escritas para verificar que os alunos aprenderam alguma coisa. (...). O professor é um instrumento, é assim que ele é descrito. E é um instrumento que tem de conseguir apresentar bons rankings, não é?” (LFD).</p>	<p>“Cheguei a um ponto que eu disse ‘bem com a minha carolice toda, com os meus sonhos e sensibilidade não faço nada’. (...). Estive nas manifestações, etc. e já estava, estava muito com vontade de me meter no sindicato, de me meter na luta. (...). Agora sou delegada sindical da escola, porque eu durante muitos anos era alheada política” (LFD).</p> <p>“O conselho geral é formado por vinte e um elementos, oito dos quais professores e depois temos pais, temos alunos, temos funcionários não docentes, temos a autarquia e temos as forças vivas da região. Portanto, são vinte e um votos, mas que representam a... Portanto, isso não significa que ao eleger um diretor, se esteja a eleger o diretor que a escola queria, não é?” (APC36).</p> <p>“Nós somos trabalhadores por conta de outrem, não somos profissionais liberais, temos de prestar contas. (...). Na minha profissão eu tenho também de fazer uma série de coisas, detesto, tarefas burocráticas, reuniões com professores... algo em que não se produz nada ou que a produção, para o tempo gasto, é... para o tempo gasto a produção é ínfima,</p>
-------------------------------	--	---	---	--

		determinada turma não tem resultados e às vezes não é só à nossa disciplina, é às várias disciplinas, cai sempre sobre os professores, porque os professores é que têm de justificar porque é que têm negativas, porque é que eles não aprendem” (LMD).		aborrecem-me” (CFC).
Organizações profissionais	<p>“Não sei... Não tenho nenhuma opinião formada, não sei, nunca pensei sobre isto... (...). Neste momento eu sinto que... Que os professores da minha classe, que os professores contratados não são assim muito ouvidos. Se calhar também não nos esforçamos para. Também assumo que se calhar nós não lutamos o suficiente e que não nos unimos quando devíamos” (AMB).</p> <p>“Liguei-me ao sindicato este ano, é muito recente. Só pelo motivo de me sentir mais protegida, sentir que tenho uma estrutura por trás a quem recorrer caso tenha dúvidas ou me sinta, sinta... que precise de alguma ajuda, de alguma intervenção que não consiga fazer sozinha” (MCC).</p> <p>Acho que os sindicatos... Representam cada vez menos os interesses dos professores e ainda menos os interesses dos professores contratados (...). Estou</p>	<p>“Nunca fui sindicalizada, nem pretendo ser, porque os sindicatos que nos representam não têm uma forma que a mim me agrada, a forma de atuar (...). Eu acho que há ali também um jogo de interesses (...). Acho que eles não têm representado bem os professores. Os professores têm ficado mal vistos à conta dos sindicatos, eu acho” (VMC).</p> <p>“Se nós tivermos que os procurar individualmente, muito bem. De outro modo, acho que sinceramente eles só se preocupam realmente com quem é professor, entendendo aqui professor quem é do quadro. Relativamente à minha situação, não os vejo muito preocupados (...). Sinceramente nunca pensei muito nisso” (CPD).</p> <p>“Uma coisa que eu acho é que, sempre me intrigou bastante é que se ouve falar da ordem dos médicos, dos técnicos oficiais de</p>	<p>“A Associação de Professores de Filosofia não se assume como força negocial. Portanto, não é esse o seu papel, é mais formativo e de... encontro, de reflexões. Portanto, eles deixam essa parte negocial para os, para os sindicatos. Não sei até que ponto não deveriam ser considerados também parceiros negociais as associações de professores, que as há e fazem todo o sentido que haja, não é? Não sei muito bem é... porque é que não são considerados parceiros, parceiros... ou não assumem ou não os deixam ser, não sei” (HFB).</p> <p>“Muitas vezes eu digo que nós não conseguimos impor a nossa vontade porque nós não temos uma ordem, não temos uma ordem profissional. Porque, por exemplo, eles não fazem isto aos médicos, aos advogados, etc.” (APC26).</p>	<p>“Há uma vontade imensa de permanecer no posto. Voltamos ao princípio da conversa: ao poderzinho” (CCC).</p> <p>“Uma ordem era uma boa ideia, era termos uma ordem dos professores como existe a ordem dos advogados, dos enfermeiros, dos médicos, em vez de... Era capaz de resolver alguns problemas de outra maneira, com outra... E nós até sentirmos outra, sentirmos também outra segurança em relação à nossa... à nossa profissão e ao nosso desempenho, não é?” (APC36).</p> <p>“O que eu tenho assistido é o aproveitamento. (...). Os sindicatos durante umas negociações que tiveram, ainda no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues, em que ela tinha acabado com os destacamentos, queria fazer regressar às escolas todos os professores</p>

	<p>mesmo desligada” (APC3).</p> <p>“Muito honestamente... não parei para pensar nisso (...). Respeito todos esses movimentos, todas essas associações, todas essas iniciativas, mas neste momento não, não, não vejo ainda o porquê de entrar” (FCD).</p>	<p>contas, ouve-se falar de várias situações e nunca se ouviu falar de uma ordem dos professores (...). Havendo uma ordem acho que, se calhar, éramos capazes de ter mais peso, se calhar ter um bocadinho mais de influencia, passar mais... o ponto de vista geral” (LMD).</p>	<p>“Ao nível da escola, as pessoas normalmente na escola neste momento estão todas muito desinteressadas a nível de, de... liderança sindical, porque acham que não há lá nada, os colegas já nem querem ouvir falar em sindicatos, nem em reivindicações porque acham que não vale a pena. Está a ser uma fase muito difícil” (LFD).</p>	<p>que fizessem parte dos quadros da escola, (...), porque há uma faixa de professores que estão destacados nas associações e sindicatos a trabalhar a tempo inteiro, com o vencimento da escola, o Ministério a trabalhar e o ponto quente das negociações foi os professores serem libertados para os sindicatos. Não foram os interesses dos professores” (CFC).</p>
Compromisso profissional	<p>“Ainda sou muito nova para perceber se este vai ser o meu futuro para sempre. Não sei, não sei. Gostava de experimentar outra coisa (...). Eu gostaria de... continuar a ter ânimo para entrar na aula, continuar com paciência para... ouvir estas coisas todas e ter sempre, sempre o lado positivo das coisas, não é? Não sei se vai acontecer, não sei, não sei” (AMB).</p> <p>“O que interessa são aqueles alunos, o que estou a tentar transmitir e o trabalho que estou a fazer com eles” (MCC).</p> <p>“Embora, às vezes, ainda acorde e me sinta sortuda por poder fazer aquilo que escolhi fazer, não é? Porque nem toda a gente tem essa possibilidade, mas vai mudando, vai mudando. (...). E, portanto, se</p>	<p>“Não é que eu não, não goste à mesma da profissão em si. Acho que há muitos entraves, acho que há muita coisa na vida do professor que eu acho que não interessa a ninguém” (CPB).</p> <p>“Deve ter sido há uns três anos atrás quando me apercebi, ‘bem, o momento decisivo, que eu ansiava nunca vai acontecer’ e isso é... Isso pode, muitas vezes, incorrer na desmotivação” (CPD).</p> <p>“O quadro, o retrato, o diagnóstico da situação é negro, é terrível. Não apetece continuar aqui, ou não apetece estar aqui” (IFC).</p> <p>“Os pais sabem, os pais e os encarregados de educação dos meus alunos sabem que eu tenho</p>	<p>“Há bocado quando me perguntou se queria a reforma, de caras digo-lhe que ainda não, mas não sei por quanto mais tempo (...). Acho que as pessoas estão num cansaço e numa desmotivação cada vez mais generalizada. E agora no Natal foram sete ou oito para a reforma assim de repente e até com penalizações, porque não quiseram esperar até à idade da reforma” (HFB).</p> <p>“Neste momento, às vezes fico a pensar será que valeu a pena tudo isto (...). O que faço é para os meus alunos e vivo sempre em função deles” (APC26).</p> <p>“Neste momento é a obrigação, é não me poder reformar (...). O ensino já não me fascina aquilo que me fascinou e eu tenho de</p>	<p>“Continuo a ter um grande prazer em dar aulas, à procura de coisas novas (...). Não gostaria de sair do ensino... Mas as condições neste momento” (CCC).</p> <p>“Não são as aulas, eu não estou cansada dos alunos, eu não estou cansada das aulas, eu consegui continuar a dar aulas durante mais sete ou oito anos, não tendo problema nenhum de saúde que o impedisse, não é? Mas, de facto, não tenho pachorra... (...). Agora acho que chegou a altura de... por um ponto final nesta etapa, que me apaixonou durante os 36 anos que cá ando, foi sempre uma paixão” (APC36).</p> <p>“A coisa que mais adoro de fazer: dar aulas” (CFC).</p>

	<p>eu arranjassem um emprego que eu gostasse, com menos responsabilidade, depois já não voltava ao ensino, provavelmente...” (APC3).</p>	<p>uma hora de atendimento mas que se por acaso não têm possibilidade que me ligam e eu combino com eles a qualquer hora, e ligam-me para casa quando eu estou a fazer o jantar e mandam-me <i>e-mails</i> que eu respondo às três da manhã” (VMC).</p>	<p>fazer coisas cá fora, contestar cá fora, arranjar gente para fazer coisas” (LFD).</p>	
--	--	---	--	--

## CURRICULUM

### VITAE

#### Informação pessoal

Nome(s) próprio(s) /  
Apelido(s) **Ana Patrícia Silva Santos**

Morada(s) Rua de São Lázaro, n.º 243, 4.º, 1150-331 Lisboa (Portugal)

Endereço(s) de correio  
eletrónico ana.patricia.santos@iscte.pt

Nacionalidade Portugal

Data de nascimento 27 de Agosto 1981

#### Experiência profissional

Datas	05/2011 até ao presente
Função ou cargo ocupado	Assistente de investigação no projeto “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos”, financiado pela FCT
Principais atividades e responsabilidades	Participação nas atividades seminariais do projeto e na elaboração do questionário para o inquérito; conceção, realização e análise de um programa de entrevistas com professores do ensino público sobre as suas vidas profissionais; desenvolvimento de artigos e comunicações científicas
Nome e morada do empregador	CIES-ISCTE Lisboa (Portugal)
Datas	12/2009 - 4/2011
Função ou cargo ocupado	Coordenadora de projetos educativos
Principais atividades e responsabilidades	Coordenação e animação de grupos de trabalho compostos por professores; conceção, realização e avaliação de encontros de intercâmbio de experiências e conhecimentos; acompanhamento e formação de animadores; desenvolvimento de recursos didáticos para escolas e materiais pedagógicos para educadores e professores.
Nome e morada do empregador	CIDAC - Centro de Intervenção e Desenvolvimento Amílcar Cabral Lisboa (Portugal)
Tipo de empresa ou sector	Organização Não Governamental de Desenvolvimento
Datas	2009 - 2011
Função ou cargo ocupado	Formadora
Principais atividades e responsabilidades	Cursos de Aprendizagem Intercultural, Cursos acreditados para professores de Educação para a Cidadania Global
Nome e morada do empregador	CIDAC, Governo dos Açores
Datas	09/2004 - 09/2006
Função ou cargo ocupado	Coordenadora Pedagógica do Programa de Inclusão Digital
Principais atividades e responsabilidades	Conceção, acompanhamento e avaliação do programa local; participação na elaboração de metodologia do Plano de Formação de Telecentros Comunitários do Banco do Brasil em todos os estados Brasileiros
Nome e morada do empregador	Organização Não Governamental Contato – Centro de Referência da Juventude Minas Gerais (Brasil)

## Educação e formação

Datas	09/1999 - 07/2004
Designação da qualificação atribuída	Licenciatura em Ciências da Educação
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Lisboa) (Portugal)
Datas	01/2005 - 07/2006
Designação da qualificação atribuída	Pós-graduação Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Escola Guignard (Universidade Estadual de Minas Gerais) (Brasil)
Datas	09/2010 - 10/2012
Designação da qualificação atribuída	Mestrado em Educação e Sociedade
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) (Instituto Universitário de Lisboa) (Portugal)

## Publicações

- Santos, Patrícia (2012). "Learn and teach: communities of practice as an opportunity for teachers' professional development", *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 2, 5, 97-104.
- Santos, Patrícia et al. (2011). "Histórias numa história: caminhos para uma educação transformadora". CIDAC: Lisboa.
- Santos, Patrícia et al. (2010). "Transformando Mundos", CIDAC: Lisboa. (Recurso didático para crianças e jovens)
- Santos, Patrícia et al. (2009). "Educar para a cidadania global: construir um mundo justo a partir da escola", *Consórcio Conectando Mundos*: Lisboa.
- Santos, Patrícia (2007). "A Artes e as Artes no Trabalho Sócio-Cultural: Estudo das Ações e Representações em ONG's Mineiras" no livro *As mediações da cultura: arte, processo e cidadania*, Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil.

## Comunicações

- Santos, Patrícia & Stoleroff, Alan (2012). Life Histories and the intersections between educational contexts, teachers' professional identities and methodological procedures. *International Seminar "Narratives and Social Memory"*, 29-30 Junho, Universidade de Braga.
- Stoleroff, Alan & Patrícia Santos (2012). Fragmentos de vidas profissionais de professores: vivências e reações às recentes reformas educativas. *VI Congresso Português de Sociologia, teorias e metodologias*, 20 a 23 de Junho, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Santos, Patrícia & Alan Stoleroff (2012). "Is there a dilution of professional identity boundaries between generations of teachers as a result of school and career reforms?" 3.ª Edição do *International PhD Workshop da Research Network Ageing in Europe (ESA)*, 5 a 7 Julho, Universidade do Porto.
- Stoleroff, Alan & Santos, Patrícia (2012). "Between two extremes: the impact of recent educational reforms upon the professional identities of beginning and veteran teachers", *Professional and Social Inequalities*, 24 a 26 de Maio, Universidade de Helsinquia, Finlândia.
- Santos, Patrícia et al. (2010). "Recurso didático Transformando Mundos", *I Encontro Internacional TIC e educação*, 30 Novembro a 2 Dezembro, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Santos, Patrícia (2009). "Construyendo el futuro", *III Seminário Educación para una Ciudadanía Global*, Intermon Oxfam, 2 a 4 Julho, Madrid, Espanha.

Santos, Patrícia (2007). "Conectando Mundos: rumo a uma Educação para a Cidadania Global", XXI Encontro Nacional de Professores de Geografia, 19 a 21 Abril, Oeiras, Portugal.

**Primeira língua**

Português

**Outra(s) língua(s)**

Auto-avaliação  
Nível europeu (\*)

**Inglês**

**Espanhol / Castelhana**

Compreensão				Conversaço				Escrita	
Compreensão oral		Leitura		Interaço oral		Produço oral			
B2	Utilizador independente	B2	Utilizador independente	B1	Utilizador independente	B1	Utilizador independente	B1	Utilizador independente
B2	Utilizador independente	B2	Utilizador independente	B1	Utilizador independente	B1	Utilizador independente	B1	Utilizador independente

(\*) [Nível do Quadro Europeu Comum de Referência \(CECR\)](#)

Carta de conduço

B