

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

PROFESSORES E ESCOLAS

**A IMAGEM SOCIAL DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO
(1973 – 2005)**

Autor: Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Director: Doutor D. José María Hernández Díaz

2009

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

PROFESSORES E ESCOLAS

**A IMAGEM SOCIAL DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO
(1973 – 2005)**

Director:

Doutor D. José María Hernández Díaz

Autor:

Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

2009

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho tornou-se possível com o contributo sincero e intenso de várias pessoas que fazem o «favor» de estar presentes na minha vida. Elas amenizaram os momentos menos bons, por razões diferentes mas igualmente importantes. Na impossibilidade de destacar com pormenor cada um, agradeço a todos os que me acompanharam, ouviram, aconselharam, incentivaram e orientaram.

Agradeço, ainda, aos meus amigos que foram parte activa neste trabalho, articulando a divulgação e a recolha do questionário utilizado nesta pesquisa e que refiro nos anexos em «lista de colaboradores» e, em especial, ao Carlos Gonçalves, Filomena Almeida, Manuel Pires, Emília Alves, Cristina Mesquita e Otília Afonso.

Agradeço ao Professor Doutor Luís Frolen, da Escola Superior de Tecnologia, do Instituto Politécnico de Bragança, os conselhos e a orientação metodológica e científica que marcaram a construção do questionário e o tratamento da informação, do estudo empírico.

Agradeço ao meu amigo, Luís Carlos Samões, último Director Escolar de Bragança, a leitura atenta e crítica do texto final e, também, o facto de me ter ensinado a importância de uma amizade construída em bases sólidas e de respeito mútuo. As suas qualidades humanas e o seu exemplo nortearam o meu caminho pessoal e profissional. Não sei se o terei conseguido!

Agradeço ao sociólogo, Dr. Pedro Guerra, que no seu «tempo sem tempo», encontrou espaço para colaborar no tratamento estatístico deste trabalho.

Agradeço à Cristina Vaz a colaboração no «*abstract*» e ao professor Luís Barros Campos no «*resumen*».

Agradeço à minha amiga Maria de Fátima Madureira com que tive (e tenho) o prazer de partilhar uma longa história de trabalho e amizade e que, em cada palavra, transmite tranquilidade e equilíbrio e mesmo no silêncio diz tudo o que não é preciso ser dito.

Agradeço às minhas irmãs, Maria Rosa, Eugénia, Guilhermina e que são o meu alicerce afectivo nos bons e nos maus momentos.

Agradeço ao meu pai que na sua simplicidade e na ausência das palavras tudo fez para dar o que não teve oportunidade de receber, com o apoio da inesquecível MARIA.

Agradeço, de forma ESPECIAL, à professora Doutora Isabel Baptista, da Universidade Católica do Porto, que foi a «patrocinadora silenciosa» e decisiva desta investigação, ficando atenta ao meu percurso e comprometendo-me com a conclusão desta enorme caminhada. Senti sempre a sua cumplicidade e, mesmo à distância, incluía-me no seu pensamento, no seu ocupado tempo de vida e de profissão. As suas ideias e sugestões indizíveis, na qualidade científica e na forma, marcaram este percurso investigativo. As palavras serão sempre poucas. Ela bem sabe porquê!

Agradeço ao orientador desta investigação, Catedrático da Universidade de Salamanca, **Professor Doutor José María Hernández Díaz**, que me honrou com a sua orientação, com o seu apoio científico e com os conselhos sabedores de uma vida dedicada à Universidade, salientando a forma como me fez acreditar que cada um de nós caminha ao ritmo próprio. A sua tolerância, tranquilidade, disponibilidade e confiança (qualidades humanas invulgares) motivaram-me a continuar e de cada viagem a Salamanca trazia um novo alento. Bem-haja!

Por último, uma palavra ao meu filho, João Filipe, esperando que acredite que a vida é feita de trabalho, de esforço, de memória e de afectos trazidos pelas palavras e desenhados nos gestos de humanidade.

RESUMEN

El presente trabajo se refiere a una búsqueda que conduce al grado de doctor en Teoría e Historia de la Educación y tiene como título *Profesores y Escuelas – la imagen social de los profesores de la enseñanza básica en Portugal contemporáneo – 1973-2005*.

Procuró evidenciar los factores que desafían la profesionalidad docente en el cuadro de nuestra contemporaneidad e influyen la imagen social de la profesión, teniendo sobre todo en referencia la situación de los profesores de la enseñanza básica.

El proceso de revisión bibliográfica que sustentó el encuadre teórico se centró en el retrato de la profesión docente en un marco de sociedad educativa iluminado por el ideal de una “educación a lo largo de toda la vida y para todos”. Se intentó sobre todo entender en qué medida las transformaciones de la sociedad se reflejan en la escuela portuguesa y en el paradigma de desempeño de los profesores. La sociedad del siglo XXI surge como una sociedad fuertemente compleja, en proceso de mutación acelerada y confrontándonos con un tiempo incierto, fluido y vulnerable. En este escenario, ¿cómo puede el profesor de la enseñanza básica ejercer su misión de educación profesional - es decir - de orientador de procesos personales de la vida y del aprendizaje? ¿Cuáles deben ser los valores delimitantes de su acción pedagógica? ¿Para qué nuevos papeles, nueva responsabilidad, nuevas relaciones sociales, son convocados? ¿Qué cambios se verificarán a nivel de la concepción de la profesión, de su imagen pública y de las condiciones de ejercicio profesional? Estos interrogantes, centrados en la no ocultación del *ethos* de la profesión y de la imagen social, han motivado un estudio empírico desarrollado en torno a los principales problemas, dilemas y desafíos éticos de la profesión, destacando aún los fenómenos de reconocimiento y visibilidad social, considerando las percepciones de los propios docentes y la percepción de otros actores, designadamente de cuadros técnicos, intentando evidenciar las percepciones puestas en común y aún al parecer de ciudadanos en general.

ABSTRACT

This dissertation refers to the research leading to the PHD degree in Theory and History of Education and has as title *Teachers and Schools – the social image of primary school teachers in modern Portugal - 1973 – 2005* and tried to show the factors that determine the teaching professionalism in our society and that influence the social image of the profession, having as reference the position of primary school teachers.

The bibliographical revision process, which was the basis for the theoretical framework in the portrait of the teaching position at the light of the educational society, lightened by the idea of «education through life and for all». It was tried, mainly, to understand how the societal transformations reflected in the Portuguese school and in the paradigm of the teachers' performance. The 21st century society appears as a strongly complex society, in a process of fast mutation and confronting us with an uncertain, fluid and vulnerable time.

In this scenario, how can the primary school teacher do his/her mission of professional educator, that is, of guide of life and teaching personal processes? Which should be the waymarks of his/her pedagogical action? Why are they called upon new roles, new responsibilities, new social relations? Which changes were seen in the conception of their profession, of their public image and the conditions of professional teaching? All these questions, centered in the unblinding of the *ethos* of the profession and social image, caused an empiric study developed around the main problems, dilemmas and ethical challenges of the profession, enhancing the phenomena of social recognition and visibility, considering the teachers' own perceptions and of other actors, particularly the technical staff, who tried to show the verbalized perceptions and still the opinion of the citizens.

ÍNDICE GERAL

V	Índice de gráficos
V	Índice de quadros
VI	Índice de tabelas
1	Introdução
9	PRIMEIRA PARTE
	Professores, Escolas e Contemporaneidade
11	1. – Identidade profissional docente
11	1.1. Identidade e alteridade – desafios de profissionalidade
21	1.2. Sentido e especificidade da função docente
29	1.3. Saber profissional de referência
33	2. – Memória social da profissão docente em Portugal
33	2.1. Contexto histórico de emergência da profissão
37	2.2. Metáforas de desenvolvimento de profissionalidade
37	2.2.1. «O professor – ensinante»
39	2.2.2. O «professor – funcionário»
49	2.2.3. O «professor – educador»
53	2.2.4. «Professor – uma profissão de mulheres»
67	2.3. Associativismo e processos de afirmação pública
67	2.3.1. 1ª República e as organizações de professores
75	2.3.2. Estado Novo, resistência e consolidação do corpo profissional
83	2.3.3. Final de século XX – O Estatuto da Carreira Docente

97	3. – Profissão docente e contemporaneidade
97	3.1. Reptos da sociedade educativa
103	3.1.1. Educação para todos ao longo da vida
107	3.1.2. Novas missões da instituição escola
113	3.1.3. Novos valores de referência profissional
121	3.2. Novas condições de exercício profissional
127	3.2.1. Educadores de infância
131	3.2.2. Professores do ensino básico
141	3.2.3. Ciclos de vida profissional
155	3.2.4. Factores de mal-estar docente
165	3.3. <i>Ethos</i> profissional e imagem social
165	3.3.1. Problemas, dilemas e desafios de afirmação
175	3.3.2. Isolamento e invisibilidade social
185	3.3.3. Reconhecimento e valorização pública

197 SEGUNDA PARTE

Imagem Social dos Professores do Ensino Básico

199	1. – Justificação da opção metodológica
199	1.1. Questões e objectivos do estudo empírico
203	1.2. <i>Design</i> e planificação da pesquisa
211	1.2.1. Dimensão da amostra
215	1.2.2. Justificação do instrumento de recolha de dados
219	1.3. Critérios de análise e de apresentação de dados

229	2. – Imagem social da profissão docente
229	2.1. Apresentação dos resultados
295	2.2. Síntese crítica dos resultados
297	2.3. Percepção dos cidadãos em geral
303	2.4. Percepção dos quadros técnicos
305	2.5. Percepção dos próprios docentes
311	3. – <i>Feminização da profissão docente e imagem social</i>
311	3.1. Relação entre género e profissão
313	3.2. Relação entre género e qualidade de desempenho
315	3.3. Relação entre género e papéis desempenhados
319	Considerações Finais
341	Bibliografia
357	Legislação consultada
358	Jornais diários
358	Endereços electrónicos
360	Nota explicativa das abreviaturas
361	Anexos
	Anexo 1
	Anexo 2
	Anexo 3
	Anexo 4 - CD

Índice de gráficos

- 64 Gráfico 1 – Número (milhões) de professores do ensino pré-escolar, do ensino básico e secundário, por sexo e região, 1980 e 1995.
- 231 Gráfico 2 – Situação profissional
- 267 Gráfico 3 – Opinião sobre as qualidades dos professores
- 276 Gráfico 4 – Opinião sobre o prestígio da profissão professor
- 278 Gráfico 5 – Opinião sobre o prestígio dos professores na actualidade
- 282 Gráfico 6 – Opinião dos inquiridos sobre os professores face ao género
- 283 Gráfico 7 – Número (milhões) de professores do ensino pré-primário, primário e secundário, por sexo e região no ano de 1995
- 284 Gráfico 8 – Opinião da imagem pública do desempenho na profissão

Índice de quadros

- 43 Quadro I – Distribuição de professores
- 56 Quadro II – Disciplinas leccionadas nas Escolas Normais de acordo com o género
- 56 Quadro III – Carga horária das disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género
- 57 Quadro IV – Número de alunas na Escolas Normal do Porto
- 58 Quadro V – Taxas de «feminização» no ensino
- 269 Quadro VI – Razões de ordem profissional
- 270 Quadro VII – Razões de ordem pessoal
- 271 Quadro VIII – Outras razões

Índice de tabelas

192	Tabela 1 – Remuneração de professores – (1973 – 2005)
213	Tabela 2 – Distribuição da amostra por distrito
230	Tabela 3 – Idades dos Inquiridos
230	Tabela 4 – Género
233	Tabela 5 – Inquiridos por distrito
234	Tabela 6 – Imagem(s) do professor
247	Tabela 7 – Primeira imagem(s) dos inquiridos sobre o professor
248	Tabela 8 – Segunda imagem(s) dos inquiridos sobre o professor
250	Tabela 9 – Qualidades de um professor
264	Tabela 10 – Primeira qualidade de um professor
266	Tabela 11 – Segunda qualidade de um professor
287	Tabela 12 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Sexo
287	Tabela 12.1 – Qui-Quadrado de Pearson
288	Tabela 13 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs escalão etário
288	Tabela 13.1 – Qui-Quadrado de Pearson
289	Tabela 14 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Ser professor é exercer uma profissão de prestígio social?
289	Tabela 14.1 – Qui-Quadrado de Pearson
289	Tabela 14.2 – Coeficiente de contingência
290	Tabela 15 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Região
291	Tabela 15.1 – Qui-Quadrado de Pearson
291	Tabela 16 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Nota
291	Tabela 16.1 – Qui-Quadrado de Pearson
292	Tabela 16.2 – Medida de simetria
292	Tabela 17 – Professor e não professor vs Nota
293	Tabela 17.1 – Qui-Quadrado de Pearson
293	Tabela 17.2 – Medida de simetria
294	Tabela 18 – A maioria dos professores tem essas qualidades vs Sexo
294	Tabela 18.1 – Qui-Quadrado de Pearson

303	Tabela 19 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Quadros
303	Tabela 19.1 – Qui-Quadrado de Pearson
303	Tabela 19.2 – Medida de simetria
305	Tabela 20 – A maioria dos professores tem essas qualidades vs Ser professor e não professor
305	Tabela 20.1 – Qui-Quadrado de Pearson
306	Tabela 20.2 – Medida de simetria
307	Tabela 21 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Ser professor – não professor
307	Tabela 21.1 – Qui-Quadrado de Pearson
308	Tabela 21.2 – Medida de simetria
311	Tabela 22 – Quem são os melhores professores vs Sexo
312	Tabela 22.1 – Qui-Quadrado de Pearson
312	Tabela 22.2 – Medida de simetria
313	Tabela 23 – Nota atribuída vs Sexo
314	Tabela 23.1 – Qui-Quadrado de Pearson
314	Tabela 23.2 – Medida de simetria

Introdução

O presente trabalho corresponde ao relato de uma pesquisa conducente à obtenção do grau de doutor em Teoria e História da Educação, tendo por título *Professores e Escolas – a imagem social dos professores do ensino básico no Portugal contemporâneo – 1973 – 2005*, elaborada sob a orientação académica do Professor Doutor José Maria Hernández Díaz e realizada na Universidade de Salamanca, na Faculdade de Ciências da Educação.

O estudo procurou evidenciar os factores que desafiam a profissionalidade docente no quadro da nossa contemporaneidade e influenciam a imagem social da profissão, tendo sobretudo em referência a situação dos professores do ensino básico.

As razões que explicam a escolha desta problemática como questão norteadora da nossa pesquisa surgem de uma conjugação de motivações de ordem pessoal e profissional e que se prendem com o facto de, desde 1989 até à presente data, exercermos actividade profissional na administração educativa, mais concretamente na Coordenação Educativa de Bragança, actualmente, designada por Equipa de Apoio às Escolas. O contacto diário com os professores, com os seus problemas, desafios e anseios, permitiu-nos perceber que a imagem social da profissão, ligada a factores como «reconhecimento», «autonomia pedagógica» e «valorização pública» desempenha um papel importante na vida dos docentes, afectando o seu processo de afirmação identitária, tanto no plano pessoal como colectivo.

No seguimento destas preocupações, os objectivos centrais da nossa pesquisa visaram compreender:

i) Em que medida a profissão docente é uma profissão publicamente reconhecida e valorizada.

ii) Em que medida os professores do ensino básico se sentem reconhecidos e valorizados.

iii) Em que medida o facto da profissão docente ser principalmente exercida por mulheres condiciona ou não o desempenho profissional.

O Séc. XX assinala um tempo de grande mudança em toda a Europa e no Mundo. O conhecimento considerado passivo, certo, estático e imutável é colocado em questão. O desenvolvimento tecnológico e da ciência e o turbilhão de informação originaram mudanças vertiginosas na sociedade que alteram por completo o sentido e a relação com a escola. A educação reassume uma vasta significação social alicerçada na dimensão relacional e na partilha. Todos têm que reaprender a processar a informação e a organizar o conhecimento.

Estes desafios interpelam os professores para novos papéis, imbuídos de expectativas individuais e colectivas.

Neste contexto, sublinhamos que Portugal esteve, durante o período em referência, marcado historicamente pela primeira República, assinalado como um tempo de ouro para a profissão docente, e por um período cinzento e de retrocesso, vivido com a ditadura do Estado Novo que só termina em Abril de 1974.

Em conformidade com os novos desígnios de regime democrático, são promovidas mudanças sociais de grande amplitude, em consequência das quais a escola e os professores ganham centralidade no processo educativo.

Em Portugal as condições de exercício da docência foram acompanhando a tendência de estabilização da Europa, conhecendo ao longo do Séc. XX sucessivas

alterações, embora a um ritmo mais lento. As últimas décadas deste século correspondem a um período extraordinariamente fecundo, basta referir que é neste período que surge oficialmente o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Na emergência de uma nova realidade social, a profissão docente conhece uma situação específica de acentuada dificuldade, para os professores do ensino básico, acrescida da complexidade de trabalhar na escola «para todos» e não só para as elites, no prosseguimento do princípio da escolaridade obrigatória.

Por esta razão, e como sublinhamos ao longo do texto, o nosso estudo centra-se preferencialmente na situação dos professores do ensino básico, tentando responder a questões como: Que imagem(s) têm outros profissionais dos professores? Será que a(s) imagem(s) estão condicionados pelas representações sociais do género? Será que os professores são um grupo profissional reconhecido socialmente?

Partimos da perspectiva de que o professor é, antes de mais, uma pessoa e, como tal, deve ser reconhecido enquanto membro de uma comunidade universal, a humanidade. Como refere António Nóvoa *é impossível separar o eu pessoal do eu profissional* (1995b). Sendo que todos nós somos o resultado de um tempo, de uma época, não é possível avançar, sem antes contextualizarmos a nossa existência num espaço, num tempo, numa zona geográfica, numa cultura. Vivemos num mundo cada vez mais imprevisível e vulnerável, onde uma imensidão de informações se difunde à velocidade relâmpago. Como pode o professor que trabalha em contextos marcados pelo isolamento e pelo individualismo processar toda esta informação, permanecer actualizado, desenvolver laços de colegialidade e ensinar a aprender a fazer face à incerteza, à complexidade do presente e à imprevisibilidade do futuro?

Como refere o Relatório da UNESCO, «Educação um tesouro a descobrir», a

contribuição dos professores é fulcral para levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável. É logo a partir dos ensinamentos primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, dalgum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (Delors, 1996, pág. 131).

Pelas razões explicitadas, a escola valorizada como organização, passa a ser o território de referência do exercício profissional docente. Nunca com tanta emergência os professores tiveram a necessidade de repensar o modelo pedagógico, à luz das novas formas de ensinar e aprender, associadas à complexidade crescente da sociedade da informação. Deste modo, o professor é colocado face a novos repto que, para além dos saberes inerentes à profissão, exigem um conjunto de competências sociais e humanas e sem as quais se torna inexecutável o exercício de uma nova profissionalidade configurada pelos desafios do Séc. XXI. Na mesma linha de raciocínio, os professores são convidados a desenvolver e a liderar *um processo de transformação social* (Carneiro, 2003, pág. 175). E, é na escola que os professores desenvolvem a sua profissão. Justificamos deste modo o título escolhido de *Professores e Escolas – a imagem social dos professores do ensino básico no Portugal contemporâneo*.

No seguimento destas preocupações, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico, apresentamos o resultado da revisão bibliográfica, tentando explicar alguns dos

conceitos-chave: identidade, profissionalidade, isolamento, individualismo, invisibilidade social, *ethos* de profissão e reconhecimento social e evidenciar a especificidade da função docente, caracterizando o saber pedagógico enquanto saber profissional de referência de todos os professores. Procurando valorizar a memória social da profissão docente, é dada ênfase ao contexto histórico de emergência da profissão, às diferentes etapas do seu desenvolvimento, aqui traduzidas por metáforas profissionais, com referência ao associativismo docente e aos momentos históricos mais significativos, como o da celebração do primeiro estatuto de carreira. Neste contexto, sobressai a elevada taxa de feminização, justificando uma reflexão específica em torno deste fenómeno, tentando introduzir elementos comparativos com outros sistemas educativos da Europa e do Mundo. Parafrazeando Ana Benavente (1990), diríamos que «os professores do meu país são professoras».

A abordagem teórica converge para o retrato da profissão docente na contemporaneidade, evidenciando os novos reptos da sociedade educativa, relacionados com o ideal de uma «educação ao longo de toda a vida e para todos». Tentou-se, sobretudo, perceber em que medida as transformações sociais se reflectiram na escola portuguesa e no paradigma de desempenho dos professores. A sociedade do século XXI surge como uma sociedade fortemente complexa, em processo de mutação acelerada e confrontando-nos com um tempo incerto, fluido e vulnerável.

Neste cenário, como pode o professor do ensino básico exercer a sua missão de educador profissional, isto é, de orientador de processos pessoais de vida e de aprendizagem?

Quais devem ser os valores balizadores da sua acção pedagógica? Para que novos papéis, novas responsabilidades, novas relações sociais, são convocados?

Que mudanças se verificaram ao nível da concepção da profissão, da sua imagem pública e das condições de exercício profissional? Estas interrogações, centradas na desocultação do *ethos* da profissão e imagem social, motivaram uma análise teórica em torno dos principais problemas, dilemas e desafios éticos da profissão, destacando ainda os fenómenos de reconhecimento e visibilidade social.

A segunda parte do trabalho é dedicada à descrição do estudo empírico, começando pela fundamentação da opção metodológica, especificação de objectivos de estudo, de *design* da pesquisa e etapas de desenvolvimento, de técnicas e instrumentos de recolha de dado e explicitação de critérios de análise e apresentação de dados. Dada a natureza das questões orientadoras que nos remetem para as percepções/representações sobre a imagem social dos professores, enveredou-se por um estudo fundamentalmente de carácter quantitativo, a partir de um instrumento de trabalho elaborado para a recolha da informação (questionário) que associa questões de componente qualitativa.

Procurámos, deste modo, conciliar a utilização de metodologias de carácter quantitativo (questões fechadas) com metodologias de carácter qualitativo (questões abertas). Consideramos que esta conciliação de metodologias é fundamental para dar conta das exigências de compreensão da profissão docente, valorizada em toda a sua complexidade humana e científica. Neste sentido, e como refere António Nóvoa, *esta profissão precisa de se dizer e de se contar* (1995b, pág. 10), pois só assim é possível fazer justiça a um saber e a um saber fazer como o que está em causa no exercício da docência. Justifica-se, assim, a atenção dada aos testemunhos e a fragmentos de discurso dos próprios docentes a quem foi pedida opinião sobre o modo de viver e sentir a profissão. Interessou-nos, pois, valorizar a expressão de vontades, de memórias, de sentimentos e de razões pessoais. Todavia, foram igualmente tidos em conta outros

elementos de análise relativos à percepção de outros actores, designadamente de quadros técnicos, tentando evidenciar a relação qualificação/profissão e as percepções verbalizadas e ainda o parecer de cidadãos em geral.

De salientar que quando ao longo deste trabalho, nos referimos a «professores do ensino básico» incluindo nessa categoria os educadores de infância, em conformidade com o enquadramento legal dos professores portugueses, sem deixar de considerar e valorizar as respectivas singularidades.

O trabalho termina com as considerações finais onde se faz uma análise crítica de todo o percurso investigativo, apresentando um conjunto de considerações finais relativas aos resultados do estudo e sua discussão numa perspectiva de contributo reflexivo para o processo de valorização das escolas e dos professores portugueses.

Por último, é importante evidenciar que esta investigação se prolongou no tempo mais do que o previsto, porquanto os caminhos da profissão nem sempre deixavam espaço para os caminhos da pesquisa e, por vezes, a conciliação de ambos tornava-se impossível. Tal como já foi dito, o quotidiano profissional exercido na administração educativa, com uma carga horária que preenche todo o dia, deixava pouco espaço para dedicar a tão exigente tarefa. Por outro lado, acresce o constrangimento da distância que me separa da Universidade de Salamanca, justificando deste modo o trajecto moroso da investigação que agora se apresenta.

PRIMEIRA PARTE

PROFESSORES, ESCOLAS E CONTEMPORANEIDADE

1. – Identidade profissional docente

1. 1. Identidade e alteridade – desafios de profissionalidade

Começamos por explicitar a noção de «*identidade*»,¹ na intenção de equacionar a *identidade profissional* como um processo evolutivo, associando-o às dinâmicas identitárias da «classe» docente. A noção de identidade permeia vários campos disciplinares mas na sua conceptualização tem, geralmente, como pano de fundo, duas tradições teóricas. Na tradição durkheimiana privilegia-se o eixo temporal fazendo distinção entre identidade individual e social. *A identidade social decorre, nesta linha de pensamento, da transmissão de conhecimentos e técnicas, valores e hábitos de geração em geração* (Ferreira, 1996, pág. 312).

Neste caso, a educação assegura a passagem do património cultural às gerações mais jovens, e é o mecanismo de transformação social e das vocações individuais como forma de adaptar o indivíduo e de lhe criar o sentido de pertença à sociedade e aos grupos sociais de convívio. O sociólogo salienta que cada *geração deve socializar-se por si própria, tendo por base os modelos culturais transmitidos pela geração precedente* (Durkheim, citado por Dubar, 1997, pág. 22).

Na tradição teórica weberiana, o eixo espacial *considera as identidades dos*

¹ - Por identidade entendemos a articulação de cada ser humano com os outros, ao longo da sua trajetória de vida, numa configuração dinâmica e estrutural que se constrói e reconstrói no presente, tendo em conta o seu passado, perspectivando o futuro. No entanto, a noção de identidade, na contemporaneidade, atravessa vários campos científicos e a sua abordagem tem sugerido uma diversidade de perspectivas e de significações.

actores sociais mais como efeitos emergentes de sistemas de acção social do que como produtos de trajectórias biográficas. O conceito de identidade tem oscilado, portanto, entre um pólo individual e um pólo estrutural e colectivo (Ferreira, 1996, pág. 312).

Sendo a construção identitária um processo em aberto está sujeito a ser influenciado por intencionalidades históricas, conforme salientaremos mais adiante. Tal como as identidades pessoais, as identidades colectivas fecundam-se no diálogo permanente com a alteridade. Deste modo, o indivíduo *nunca a constrói sozinho: ela depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações* (Dubar, 1997, pág. 13).

Trata-se de um processo através do qual a pessoa compreende e interioriza os valores do grupo de referência no qual se integra.

Por isso, antes de mais, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, a palavra identidade² significa: qualidade de idêntico; paridade absoluta; reconhecimento de que um indivíduo é aquele que diz ser ou que é aquele que outrem presume que seja.

Reconhecendo a perfectibilidade do ser humano como constitutiva da sua identidade, isto é, do seu processo de desenvolvimento ao longo da vida, consideramos que é num jogo permanente com os reptos de alteridade, vindos dos outros próximos ou distantes, da comunidade onde vive ou de qualquer outro lugar no mundo, que a identidade pessoal se desenvolve. Uma identidade aqui valorizada nas suas múltiplas facetas, tanto no plano pessoal como social. Neste sentido, entendemos que a vida profissional dos sujeitos é indissociável da sua identidade pessoal. Um aspecto especialmente significativo nos professores e educadores onde as fronteiras entre o

² - Cf. Dicionário de Língua Portuguesa (Costa e Melo, 1998).

pessoal e o profissional são de difícil, ou impossível, definição.

Podemos mesmo considerar que este facto constitui um dos traços marcantes da «*profissionalidade*»³ docente, gerador de muitos problemas e dilemas éticos.

A(s) identidade(s) resulta(m) da interacção e da articulação da individualidade de cada um de nós com os outros, sendo marcada pelos contextos sociais em que ocorrem e pelas trajectórias de vida como sublinha Mariana Alves quando afirma que *o contexto social em que o individuo se insere marca a sua identidade inversamente a identidade do individuo não deixará também, de alguma forma, de contribuir para a definição de características do contexto social (...) uma vez que a definição de uma identidade decorre da dialéctica entre homem e sociedade, influenciando no seu processo de definição quer o homem, quer a sociedade* (1996, págs. 295-296).

Concluimos, pois, que a identidade pessoal e a identidade social são elementos impossíveis de separar na configuração identitária dos indivíduos, quais faces da «*mesma moeda*». O professor é, antes de mais, uma pessoa e, como tal, sujeito de uma história de vida que, forçosamente, se entrelaça com a missão profissional. Nesta medida, encaramos o processo de construção de identidade dos professores como um caminho para o crescimento profissional mas, também, pessoal. Neste percurso, o

³ Por *profissionalidade* entendemos *o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor* (Sacristán, 1995, pág. 65). Por *profissionalização* entendemos a formação profissional especializada para o exercício de uma actividade, exercida num quadro de autonomia e responsabilidade. *É o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros.* É, mais do que uma actividade de execução (Perrenoud, 1993, citado por Ferreira, 1996, pág. 318). Por *profissionalismo* entendemos a forma como os profissionais expressam e orientam a sua prática profissional, na defesa dos interesses geral e de serviço público (Brandão, 1999, pág. 54).

estabelecimento de laços de solidariedade colegial e de pertença ao grupo de pares é fundamental e funciona como um tempo de aprendizagem que dá forma ao agir profissional, promovendo o sentido ético e consciente para interagir com os outros parceiros envolvidos no processo educativo (alunos, pais, encarregados de educação, funcionários).

Por outro lado, seguindo a mesma ordem de razões, entende-se que o processo de construção identitária e de desenvolvimento profissional passa também pela forma como os docentes são, ou não, reconhecidos e estimados. Os factores de estima profissional são, simultaneamente, de ordem exógena e endógena. Em termos endógenos, consideramos que a existência de um saber profissional de referência desempenha um papel decisivo nesse processo. Para os professores, independentemente do nível de ensino em que leccionam, este saber é a pedagogia, como veremos mais adiante.

Pelo que já foi dito, concluímos que a identidade docente *contém uma gestão de contrastes paradoxos, como de idênticos e comuns, pelo que pressupõe esforços acrescidos de unidade, de consensos de diferenciação, de colectivização e de singularidade. A identidade constrói-se pois, no confronto do idêntico e do oposto, na defensiva e na ofensiva numa permeabilidade social onde se vão combinando factores sociológicos, psicológicos e culturais* (Susano, 1995, pág. 8).

A construção da identidade profissional acontece num universo de solidariedade, à volta de valores, de ideais e de interesses comuns. Sendo assim, o processo de construção da identidade profissional inicia-se com a socialização profissional, com o grupo a que se aderiu e pressupõe percursos diferenciados e reflectidos, tendo em conta o Eu pessoal e as representações sociais de cada um. *As pessoas têm as suas ideias,*

convicções, representações do mundo solidamente alicerçadas nas suas estruturas cognitivas. A novidade surge nos sujeitos como estranha e dificilmente altera essa visão do mundo construída ao longo de toda a história de vida de um indivíduo (Vieira, 1998, pág. 21).

Remetendo para o pensamento de António Nóvoa, *a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão..* Na sua perspectiva, o processo identitário dos professores pode ser considerado segundo a «teoria» dos três AAA:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos (...).

A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (1995b, pág. 16).

A identidade pessoal constrói-se na interacção, na relação de convivencialidade com a alteridade humana e no respeito por essa alteridade, em determinado tempo e determinado espaço (social, cultural, económico) tendo como base a assimilação, a

reflexão e a inovação. Porque, afinal, em cada professor nós encontramos uma maneira única de gerir e organizar a sua forma de estar e de ser.

Interpretamos a dinâmica de construção da identidade docente neste quadro de preocupações ético-pedagógicas, como um processo complexo e inacabado em que os professores vão consolidando saberes, gestos, rotinas, experiências, posturas, que interiorizam de acordo com o seu Eu, possibilitando-lhes o exercício da sua actividade e fazendo-os sentir membros de um grupo profissional, os professores.

A identidade é um processo, um projecto, não um facto ou uma estrutura. Neste sentido, falar de identidade implica pensar em projecto. Não só no que hoje somos, naquilo que fomos no passado e na inconstância do presente. A identidade pessoal é um projecto que se constrói para o futuro, que acontece no presente, mas que se apoia no passado. Paraphrasing Ricardo Vieira, a identidade é a conjugação do passado, presente e futuro, que junta a memória, o ontem, a rotina do hoje, a utopia e o ensejo para o amanhã. Saliencia que *semelhantes trajectórias e similares modelos de influência podem produzir até diferentes identidades. Podem criar cidadãos com identidades, práticas e representações sociais até antagónicas. Este mistério, esta impressibilidade, parece ter origem na forma como se combinam os elementos desse todo. E, entre pessoas, isso é parte da subjectividade de cada um* (1998, pág. 21).

Para além do mais, apesar de traços, projectos ou valores idênticos não é possível deixar de ter em conta, ainda, as singularidades dos processos de formação (formais e informais) de cada professor.

Recorrendo a palavras de Adalberto Dias de Carvalho, diremos que a época em que vivemos *a distribuição e a fruição do saber confundem-se, por isso, com a própria democratização do poder. Passam, com certeza, pela partilha da informação, pelo*

estabelecimento de uma autêntica comunicação, condições imprescindíveis para a democratização de uma consciência pessoal e social (1996, pág. 190).

No seguimento desta ideia, o processo identitário na profissão docente passa também pela inteligência e autonomia com que conduzimos a nossa actividade e pelo sentimento que lhe dedicamos. *A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa (...). E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1995b, pág. 17).*

Na verdade, de cada história de vida, emerge um Eu e características únicas que permitem distinguir esse indivíduo dos outros. Este é o resultado das interacções com os outros. Através dos outros se constrói e reconstrói, num processo complexo e inacabado.

A este propósito Claude Dubar afirma que entre os acontecimentos mais importantes para a construção da identidade acontece com a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho. Do resultado deste confronto dependem as modalidades *de construção de uma identidade “profissional” de base que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projecção de si no futuro, a antecipação de uma trajectória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (...)* considerando, por isso, que as relações de trabalho são o “lugar” onde se experimenta o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo (1997, págs. 113-114).

No seguimento do que foi afirmado, a identidade para além de ser um processo biográfico é o resultado de um processo relacional de investimento do indivíduo no eu e com os outros, onde as relações de trabalho assumem um espaço privilegiado,

legitimado pela profissão e pelo estatuto social atribuído.

Sabemos que a ideia clássica de profissão⁴ é uma construção sócio-temporal, mas que genericamente é entendida como o exercício liberal de uma actividade, com uma formação longa, legitimada por instituições superiores, um conhecimento especializado, prestígio social e capacidade de auto-regulação. Nesta perspectiva, enquadram-se as profissões liberais como: direito, medicina e a engenharia. Deste ponto

⁴ - Quando falamos de profissão não nos referimos a uma ocupação comum. Sabemos, que há uma pluralidade de conceitos sobre o significado do vocábulo profissão e o seu entendimento tem tido várias perspectivas e recomposições sociais, económicas e culturais. Por exemplo, nos anos cinquenta e sessenta, a sociologia norte-americana, desenvolveu a perspectiva funcionalista, conferindo à profissão os atributos de: altruísmo e vocação, conhecimento científico e técnico (adquirido em longa formação universitária) e princípios éticos e deontológicos. A perspectiva do interaccionismo simbólico fixa-se na análise das práticas dos seus elementos e na compreensão dos jogos de interacção social, marcados pela conflitualidade e pelas relações de poder. *Existem duas operações que presidem à selecção dos profissionais: separá-los dos outros (licence) e confiar-lhe uma missão (mandato). Assim o “profissional” é, simultaneamente aquele que pode delegar as “tarefas sujas” a terceiros e só fazer o que está ligado a uma satisfação simbólica e a uma definição prestigiosa*, por exemplo curar os doentes (Dubar, 1997, pág.133). A principal crítica a esta teoria salienta que esta análise se fundamenta em atributos acrílicos desvalorizando os contextos sócio-históricos, ocultando a teia de relações que enformam o fenómeno profissional. Para Jonhson, (citado por Gonçalves) a análise deve centra-se na forma como as relações de poder se estabelecem entre quem presta um serviço e o cliente. Se o primeiro tem um conhecimento especializado controla a relação e a distância social então adensa-se (2007, pág. 182). A partir de então deixa de ser admissível ignorar, em qualquer abordagem, as estratégias de defesa ou consolidação desenvolvida pelas profissões relativamente aos seus interesses económicos e sociais. Na perspectiva sistémica, desenvolvida, nos anos oitenta, recuperam-se os contributos anteriores mas a sua atenção volta-se para a natureza do trabalho dos profissionais. Aponta para um modelo sistémico em que são valorizados eixos de análise como: i) uma concepção holística, sublinhando a interdependência das relações entre profissões; ii) fixação de normas próprias; iii) verifica que as profissões não são homogéneas (são influenciadas pelas universidades e pelas situações particulares de trabalho; iiiii) o poder da profissão mantendo a jurisdição própria, o que a coloca numa situação de denominação face a outros grupos sociais (idem, pág. 186).

de vista, a profissão professor é considerada como uma *semi-profissão*, (Sacristán, 1995, pág. 65) porque ela depende das coordenadas político-administrativas e de um conjunto de prescrições, que não são da sua exclusiva responsabilidade.

No entanto, tendo consciência de que não existe uma significado universal para a palavra, ao utilizar o vocábulo profissão comungamos da ideia de Thomas Popkewitz, quando diz que ele identifica *um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública* (1995, pág. 40).

Deste modo, e na sequência do que já foi dito, entendemos por profissionalidade *a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente* (Sacristán, 1995, pág. 65)

Ora, como sublinha Adalberto Dias de Carvalho, a profissionalidade exige principalmente *saber e a capacidade de interpretação crítica das situações e das aspirações dos destinatários das intervenções, no âmbito de uma inalienável independência em relação a qualquer tutela doutrinária e em resposta às necessidades de coesão e justiça reguladas pela sociedade civil, mesmo que o seu exercício seja da responsabilidade do Estado. Uma profissionalidade justamente ao serviço dos cidadãos que, sendo-o por direito, podem ou não ser obstruções no espaço de uma contratualização quando por défice de uma das partes não se cumpre* (2008, pág. 37).

Assim, a essência da profissionalidade docente assenta na relação de coerência da prática educativa, na forma como se articulam as competências técnica/científica,

comunicacional e relacional, considerando os diferentes contextos reais e a forma crítica como é, permanentemente, reelaborado o desempenho profissional no mundo educativo. Deste modo, constroem a sua acção de forma reflexiva para a qual não basta que pensem mas que o façam como profissionais *das actuações que executam*. *Profissional é aquele que sabe o que faz e porque o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível* (Zabalza, 1994, pág. 31).

É um saber-fazer arquitectado individual e colectivamente, a partir de referenciais teóricos extrínsecos, que se tornam num saber pessoal, influenciando as múltiplas dimensões que marcam a relação pedagógica e a vida de um professor.

1.2. Sentido e especificidade da função docente

A missão pedagógica dos professores reveste-se de grande complexidade humana, dada a responsabilidade antropológica que lhe é inerente. Trata-se, afinal, de trabalhar com pessoas e numa perspectiva de promover a sua personalidade e humanidade. *A relação entre educador e educando, que sustenta a experiência educativa, constitui uma modalidade de encontro humano que, de forma muito particular, contribui para a realização do projecto antropológico* (Baptista, 1998, pág. 63). Prolongando, ainda, a ideia da mesma autora *a presença daquele que ensina, o seu testemunho pessoal, impõe-se para lá de qualquer condicionamento circunstancial* (idem, pág. 65).

Adoptando a mesma linha de raciocínio, Gimeno Sacristán refere que *a análise da prática de ensino e da actividade profissional dos professores não pode esquecer as dimensões racionais: se o fizer ficará asfixiada pelos esquemas práticos da acção. Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite* (1995, pág. 82).

Sendo o educador, fundamentalmente, na nossa perspectiva um profissional do humano e da relação *a tarefa pedagógica deve ser assumida como um chamamento para o serviço de construção de espaços de encontro e dinâmicas de relação que respeitem a liberdade, a dignidade o mistério do ser humano* (Brandão, 2007, pág.108). Baseados nos pressupostos explicitados, pensamos que a função educativa não pode ser reconhecida, apenas, por justificações de carácter técnico ou científico. Deste modo,

compreender a profissão docente pressupõe, do nosso ponto de vista, relacionar vários ângulos que se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Falamos da dimensão do processo de ensino/aprendizagem, da dimensão social e da dimensão relacional, presentes no processo de ensinar, como especificidade profissional do professor.

Assim, ao conjugar estas dimensões percebemos que o professor não é um técnico que trabalhe a partir de modelos pré-desenhados ou exclusivos para determinada situação dilemática. Conhecer o desenlace da estratégia pedagógica que tomou a responsabilidade de escolher e saber à partida qual o grau de êxito é, sem dúvida, impensável, no acto educativo.

Como sabemos, a especificidade do trabalho docente é marcada pelo seu carácter imprevisível, interactivo, dinâmico, multi-dimensional e é exposta a diferentes influências onde não é suficiente um saber teórico e instrumental. Não existem soluções prodigiosas e únicas, porque a *actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante* (Sacristán, 1995, pág. 67).

Sendo assim, a função docente, para além do saber e do conhecimento especializado essencial ao seu exercício, têm implícita a dimensão de relação e de permuta desse conhecimento, de modo a que os seus educandos se apropriem dele e re(construam) novos saberes. Tal como defende Isabel Baptista, fazemos questão de enfatizar a dimensão relacional do acto educativo, na pluralidade das suas dimensões e formas de concretização (2007a, pág. 238).

Consideramos que é na relação teoria-prática que se situa a especificidade do

saber profissional docente que integra, para além dos saberes científicos, outros aspectos decisivos, nomeadamente as capacidades de diagnosticar e decidir no imediatismo da sala de aula. Essa competência, pela sua complexidade, não é suportada por um método único, capaz de responder a diferentes problemas, a situações singulares e à individualidade que representa cada um dos alunos em presença.

Mas o que distingue os professores de outros profissionais?

Afinal, o que os distingue de outros trabalhadores que actuam na esfera social?

Serão os professores actores sociais ou pensadores/intelectuais do nosso tempo?

Serão capazes de resistir às mudanças de um mundo cada vez mais digitalizado?

Serão capazes de encontrar estímulos intelectuais para criar pontes que revertam a seu favor e na qualidade das aprendizagens que oferecem aos seus alunos?

Estas questões traduzem as interrogações que se nos levantam de acordo com o entendimento da tarefa educativa já enunciado. Lembramos que numa leitura mais tradicional, a função docente era associada com a transmissão de saberes, dos conteúdos disciplinares imutáveis, numa perspectiva vertical onde o professor era o depositário do conhecimento. Como já referimos, a acção do professor é (e foi) ensinar, tarefa que exige contextualização no tempo histórico, social e económico, que como se supõe tem implicações para o trabalho docente. Em tempos passados, a figura do professor, estava associada a uma leitura mais ligada ao transferir conhecimento, representada pela «Educação Bancária» de que falava Paulo Freire, porque *en esta educación hay un narrador (educador) que pretende llenar con su narración las consciencias vacías con partes desvinculadas de su origen* (Blanco, 1992, pág. 133).⁵

⁵ - Optamos por não traduzir a generalidade as citações que fizemos neste trabalho, em Língua Espanhola, dado que seria de uma enorme responsabilidade a tradução de um idioma que «conhecemos» mas que não dominamos.

Na contemporaneidade, tem uma marca pedagógica, mais integradora e logo mais complexa, representada pela «*Educação Problematizadora*» de que falava o mesmo autor (Freire, 1975, pág. 146; idem, s/data, pág. 108; Blanco, 1992, págs. 133-136).

Porém, uma e outra não são inconciliáveis. Elas temporalizam espaços e tempos educativos diversos.

No primeiro caso, transmitir conhecimento, numa sociedade invariável, onde o conhecimento não era acessível a todos fazia sentido mas, na actualidade, na «sociedade da informação» perdeu o significado de outros tempos. Há hoje novas formas de ensinar e de aprender, que procuram responder aos desafios decorrentes de uma nova organização marcada pela mudança socio-económica e cultural e onde a escola teve que encontrar outras estratégias no sentido de se ajustar face às novas realidades contemporâneas. Ora se a escola tem que responder aos desafios da contemporaneidade, das novas tecnologias, da internacionalização da economia, e à globalização da informação, também os professores tiveram que reformular as suas práticas, à luz das novas condições de exercício da actividade docente.

Assim, não sendo a informação um exclusivo da escola e do professor, este teve que assumir novas missões. Partindo do que foi dito o repto será, por exemplo, o arrumar e o trabalhar dessa informação, elaborar a sua articulação a partir de uma teia de interesses (fazendo a diferenciação pedagógica) ou, ainda, a atenção que dispensa aos dilemas e às relações interpessoais, pois estes aspectos validam o trabalho do professor como mediador ou bloqueador no processo de ensinar e aprender. Digamos que passou, também, a organizador das aprendizagens, porque ensinar, na actualidade, ajusta-se a uma leitura mais ampla e integradora dos saberes apoiada, evidentemente, pelo domínio

do referencial teórico, como ferramenta que suporta a prática pedagógica, sugerindo modelos alternativos de aprendizagem aos seus alunos, num processo interactivo e dinâmico.

No entanto, ainda hoje, como refere Andy Hargreaves, *a imagem popular do trabalho do professor retrata-o como uma actividade desempenhada com crianças no interior de salas de aula – fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos, manter a ordem, apresentar materiais, aliviar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros. Estas actividades e a preparação que é necessária para as organizar constituem, para a maior parte das pessoas, a própria definição do ensino* (1998, pág. 15). Mas, independentemente de tudo o que se diz dos professores, a verdade é que poucos não acreditam que ser professor e ensinar não é uma tarefa cada vez mais complexa e mais exigente. Conforme se disse, hoje ensinar continua a ser uma actividade sócio-prática, *mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. (...) transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros* (Roldão, 2007, pág. 101).

Porém, existem muitos aspectos desse trabalho que são invisíveis mas que condicionam o modo de ser professor, em tempos de incerteza e ambiguidade crescentes, que sendo desafiantes reclamam a necessidade de partilha e de articulação entre pares. Falamos, por exemplo, do isolamento e do individualismo que no dizer de Andy Hargreaves são traços característicos do trabalho do professor e que limitam as suas práticas e acentuam o mal estar docente, porquanto a intensificação e os desafios que se colocam aos professores estão para lá da sala de aula (1998, pág. 187). Nesse sentido, estes contextos sociais volúveis e fluidos tem tido impacto na especificidade da

função docente e nos sistemas educativos.

Admitindo que este novo tempo da era da globalização tem impacto nas nossas vidas, consideramos que ele se reflecte, necessariamente, na forma como ensinamos e como aprendemos. *Acreditamos que estos cambios ya los podemos observar con mucha nitidez, puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar, y de aprender. (...) el incremento de la diversidad cultural, aumento de las diferencias entre ricos y pobres, la mundialización de la economía, la compresión del espacio y el tiempo, la sociedad digital, el hogar digital, el teletrabajo son realidades cada vez más presentes* (García, 2005).

Neste suceder, talvez a forma mais eficaz de enfrentar estas múltiplas formas de globalização, seja investir no desenvolvimento humano de forma a não sofrer os efeitos da exclusão determinada pela incapacidade de enfrentar a mundialização. A questão que aqui se nos coloca é, cada vez mais, a preparação e qualificação dos recursos humanos. A forma como organizamos e utilizamos o conhecimento constituirá o elemento chave para a sobrevivência e desenvolvimento humano. Não pretendemos, portanto, pensar a educação na lógica de mero serviço, mas assumir a importância da sua dinâmica relacional como doação e disponibilidade *para responder ao apelo que o outro dirige (...). Educar é ir ao encontro do outro na atitude de humildade e acolhimento o que implica a capacidade de dar e dar-se aos outros* (Brandão, 2007, pág. 107).

E, neste novo quadro paradigmático, à medida que se intensifica a globalização da vida económica, da comunicação e da tecnologia, os problemas do ponto de vista educativo complexificam-se devido às incertezas sociais e culturais e importa ensinar os mais novos a assumirem e a consciencializarem essas dimensões globais do mundo. Estes desígnios dos tempos convocam os professores ao aperfeiçoamento permanente e

a perceber que a *ciência já não parece ser capaz de nos mostrar como viver, pelo menos com alguma certeza ou estabilidade. Nas sociedades pós-modernas, a dúvida é permanente, a tradição está em retirada e as certezas morais e científicas, perderam a credibilidade* (Hargreaves, 1998, pág. 64).

Ora, tendo em referência a nova realidade da profissão docente, julgamos que importa reflectir sobre as razões contextuais do tempo que estamos a viver e que obrigam a repensar a prática docente no quadro de uma «sociedade educativa»,⁶ desejavelmente solidária e justa, contrariando a posição de alguns investigadores que recorrentemente admitem *a morte do professor* (Lyotard, 1987, citado por Teodoro, 2006, pág. 22). No seguimento do que já foi afirmado, a emergência do tempo que vivemos reclama um professor «pedagogo» capaz de compreender, de intervir e de contribuir para as transformações positivas face à impressibilidade do futuro.

⁶ - Entendemos por sociedade educativa uma sociedade aberta aos desafios da contemporaneidade, capaz de abrir novas perspectivas de desenvolvimento humano, fornecendo os meios para dominar a proliferação da informação, seleccionando-a e hierarquizando-a, com sentido crítico, num tempo caracterizado pelo efêmero e pelo instantâneo. Assim, as tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir-se, como um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se, esta área, um dos vectores privilegiados duma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados de raiz. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva duma educação prolongada pela vida fora (Delors, 1996, pág. 58).

1. 3. Saber profissional de referência

O saber profissional de referência dos professores, independentemente do grau de ensino, é a «pedagogia», enquanto saber que enquadra a práxis educativa na especificidade da sua função antropológica e na pluralidade das suas expressões. Na sequência do que defende Isabel Baptista (2005), chamamos pedagogia a um saber reflexivo, ético e estético, e não apenas técnico que configura a essência do «ser professor» enquanto educador escolar. Ao remeter para a identidade da cultura escolar, a autora pretende demarcar-se de uma concepção da pedagogia, como teoria geral da educação, algo excessivamente substantivado e genérico. Assim, por pedagogia escolar entende-se o conhecimento ligado ao modo específico de ensinar e aprender na escola, abordando as questões estruturantes da função educativa e que são irredutíveis a uma qualquer ciência da educação, como lembra Adalberto Dias de Carvalho. Na perspectiva deste autor, *«o pedagogo entendido como aquele que centraliza dados, recolhe informações e investiga em função da educação em si mesma, ou que assim deveria proceder»*, sem temer ser acusado de contaminação filosófica (1996, pág. 13). Os paradigmas de cientificidade de carácter positivista adoptados pelas ciências da educação numa primeira fase do seu processo de legitimação epistémica carecem de uma reflexividade ético-antropológica que é fundamental, como sublinha Isabel Baptista (2008).

Como lembra António Nóvoa, a pedagogia nem sempre foi assim valorizada. Apenas, nos anos vinte do século passado, passou a ser encarada como o núcleo do ensino e como uma disciplina à volta da qual se deveriam articular as diferentes *matérias*, ideias que emergem das correntes da Educação Nova, veiculando uma nova

solidez na autenticação da sua importância como um saber científico de referência da profissão docente (Nóvoa, 1987, pág. 454; 1991, pág. 116; 2005, pág. 67; Baptista, 2005, pág. 147; Popkewitz, 1995, pág. 43). A pedagogia enquanto saber diferenciador ocupa, pois, um lugar fundamental na afirmação de autonomia sócio-profissional, numa perspectiva de processo reflexivo, integrado, dinâmico, dialéctico e distintivo da profissão docente.

Explica-se assim que, num tempo incerto e vulnerável, estando em causa a educação «na vida e com a vida, que suscita novos modos de ensinar e aprender, reclamando do professor mais o esforço acrescido de uma nova mentalidade curricular capaz de articular os vértices de um trabalho desta natureza que impõe *espaços de autoridade pedagógica de elevada exigência técnica e ética*. Por «*autoridade pedagógica entende-se a capacidade para, em situação educativa, nos afirmarmos como sujeitos de decisões tecnicamente sustentadas*» (Baptista, 2008, pág. 26).

Neste sentido, é forçoso que o professor assuma, responsabilmente, um papel decisivo na liderança das aprendizagens dos seus alunos, capacitado por um sólido leque de conhecimentos científicos e, sobretudo, com mestria bastante para os levar à prática, de forma pedagógica, no imediatismo da sala de aula, configurando o seu agir profissional numa *acção sensata* (Hameline, 1995, pág. 46).

Na sequência do que acaba de ser dito, defendemos que sendo o professor um sujeito de acção e de relação se constitui, também, como um imperativo da dinâmica pedagógica a procura de respostas para os desafios de perfectibilidade e educabilidade humana num quadro de actualidade. O saber pedagógico contemporâneo não pode ignorar os reptos vindos de uma sociedade que se pretende «educativa», solidária e inclusiva.

Parafraseando de novo Isabel Baptista, julgamos que é aqui que os referenciais teóricos podem cumprir um papel importante, enquanto eixos de orientação mas nunca de certeza absoluta ou de exclusão. Deste modo *o compromisso ético que deve unir a classe docente terá, pois, que ser perspectivado em estreita ligação, com o conhecimento de referência de todos os professores e educadores – a pedagogia* (2005, pág. 147).

Contudo, sendo o professor um profissional da condição humana, como sublinha Adalberto Dias de Carvalho (2008) requer-se que estes profissionais reflectam, de forma quase permanente, sobre a sua prática face aos reptos lançados pela sociedade da informação. Neste quadro a que acabamos de fazer referência, configuram-se novos rumos para a docência ancorados num trabalho exigente, com sentido colectivo, recentrado e comprometido nas relações de inter-profissionalidade e que só poderá ser alicerçado na partilha solidária de saberes e na troca de experiências de boas práticas educativas. Em síntese, o saber pedagógico de que falamos como imagem distintiva da profissão, está intimamente ligado à prática educativa através da qual se legitima e é legitimado.

Reconhecemos, por isso, que o saber profissional não dispensa os saberes teóricos de carácter técnico e científico, antes suportam a prática educativa absorvendo outros *elementos para corrigir a imagem mecânica que sugere, permitindo compreender o funcionamento flexível da prática, o papel activo e intelectual dos professores e a própria ligação entre teoria e investigação, entre pensamento e acção* (Sacristán 1995, pág. 79).

Nesse sentido, valorizamos o conhecimento pedagógico como um conhecimento reflexivo e operativo, configurado por valores éticos, que se vertem numa competência

profissional ou sabedoria prática assente na interligação dos saberes, das acções e das atitudes. Sublinhamos ainda que dizer «saber profissional de referência» significa admitir que estamos perante um conhecimento comum que une e dá sentido integrador à multiplicidade de especializações exigidas por uma actividade obrigatoriamente diferenciada.

2. – Memória social da profissão docente em Portugal

2.1. Contexto histórico de emergência da profissão

Neste capítulo vamos tentar abordar o solo de enraizamento histórico da memória da profissão tanto na sua componente pessoal como colectiva, num processo que em Portugal se confunde com a história do próprio país. Nesta medida, sem pretender apresentar um estudo exaustivo do período em estudo (1973-2005) tentamos abordar, sucintamente, o contexto de emergência da profissão docente.

Neste sentido, tal como defende António Nóvoa *o modelo escolar emerge da vontade de aprender, primeiro nos países protestantes e mais tardes nos países católicos*. Durante a Idade Média a cultura era transmitida de forma oral, mas a partir do Séc. XVI, mesmo a cultura popular passa a ser dominada pela escrita, o que vem, de algum modo, fomentar o modelo escolar das sociedades modernas. A partir de então, *escola e escrita formam uma mediação cultural duma importância decisiva (...) A civilização de base escolar está definitivamente fundada e o tempo a consolidará*, passando esta a ser responsável pela reprodução das normas e pela transmissão cultural (1987, pág. 63).

Desde o início do Séc. XVI e até à segunda metade do Séc. XVII as escolas são fortemente tuteladas pela Igreja, lugar que a partir de então e até aos nossos dias é ocupado pelo Estado, por entender que *o modelo educativo não respondia às exigências económicas dos aparelhos de produção, nem às procuras sociais de formação das populações. O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e estatização do sistema escolar que tende a ser o «instrumento*

privilegiado da formação, de todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais» (idem, pág. 66).

Este processo está intimamente ligado à criação dos Estados-Nações e a educação passa a estar enquadrada num sistema formal, funcionando como elemento regulador na definição e organização dos papéis sociais. Paralelamente ao desenvolvimento da educação encontramos a génese da profissão docente, embora seja anterior à estatização do ensino, como é salientado, no estudo de António Nóvoa (1987) quando diz que vários grupos religiosos e laicos consagravam as suas energias na actividade de ensinar, transformando-a numa actividade de longa duração, desenvolvida no seio das congregações religiosas.

Como se depreende, *inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissionalização (idem, 1995a, págs. 15-16).*

Desde sempre a Igreja esteve interessada no ensino para, através dele, transmitir as sagradas escrituras e instruir os seus futuros clérigos, garantindo a divulgação da sua doutrina. Para isso, era necessário ensinar a ler e a escrever. Recapitulamos que, numa primeira fase, todo o ensino (instrução) era transmitido de forma oral. *As primeiras escolas em que, ao lado da instrução religiosa e do canto dos salmos se ensinou a ler e a escrever foram fundadas em Edessa, na Mesopotâmia (Deusdado, 1995, pág. 171).*

De uma forma geral, o ensino começou por ser ministrado nos mosteiros e conventos. E as primeiras escolas surgem junto dos mosteiros (escolas monásticas) ou em seminários (escolas episcopais ou escolas catedrais) que funcionavam numa dependência das catedrais ou em anexos à casa do Bispo. Os alunos que frequentavam estas escolas eram jovens que, por diversas razões, se preparavam para a vida eclesiástica.

A partir do Séc. XII, as escolas episcopais passaram a ministrar também o ensino a alguns jovens que não pretendiam seguir a vida eclesiástica, dando assim um contributo importante no desenvolvimento do ensino.

Destaca Rómulo de Carvalho que *as ordens religiosas que edificaram mosteiros em território português, são duas as que desempenharam papel mais importante na história do nosso ensino: a Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho e a Ordem de Cister, de S. Bernardo. À primeira pertenceu o Mosteiro de Alcobaça. Trata-se de Ordens poderosas, inseparáveis da História de Portugal pela influência que exerceram na vida do País, sob todos os aspectos que se considerem* (1996, pág. 19).

Em Portugal, os Jesuítas iniciaram o ensino numa forma *sistematizada*, com normas e regras, chegando, algumas, até aos nossos dias. A propósito, referimos o uso no ensino das recompensas e das punições. São também eles que transformam o ensino numa ocupação principal sobretudo nos primeiros anos da sua formação, lançando os alicerces da profissionalização da actividade docente. O facto de a actividade ter emergido nas circunstâncias referidas tornou-a refém de um modelo de normas e valores, próximos da religiosidade, ancorando-a numa imagem missionária que não se dissipou até aos nossos dias.

Como podemos concluir, o ensino era geralmente ministrado por *clérigos*.

Todos os letrados, desse tempo, eram indivíduos que, de uma forma ou de outra, tinham sido instruídos para a vida eclesiástica. Na verdade, a actividade docente encontra as suas origens nas instituições religiosas e *esta origem é tão clara que a história do professor se confunde com a história da Igreja* (Nóvoa, 1987, pág. 115).

Tendo em conta o que foi dito, as raízes históricas da profissão docente, em Portugal, emergem debaixo da tutela da Igreja, tornando-a desde sempre uma actividade fortemente tutelada, inicialmente, pela Igreja, mais tarde pelo Estado e posteriormente por uma tutela mais sofisticada e de certo modo invisível que poderemos designar por tutela *científico-curricular*.

Continuando a recorrer às ideias de António Nóvoa, podemos situar o início do processo de afirmação dos professores na segunda metade do Séc. XVIII (1987, 1995a). Isto não significa que antes desse período não existisse qualquer espécie de actividade docente. Sabemos que no espaço da Península Ibérica onde nasceu o país que hoje somos, já se exercia alguma actividade pedagógica, mesmo antes da fundação do Condado Portucalense. No entanto, este é o período em que a profissionalização da actividade docente se evidenciará, passando a ser exercida como ocupação principal, ao mesmo tempo que se vai delineando o suporte legal para o seu exercício.

As etapas seguintes de afirmação da profissão serão enunciadas no ponto seguinte com recurso a metáforas ou imagens de profissão

2.2. Metáforas de desenvolvimento de profissionalidade

2.2. 1. «O professor-ensinante»

Na sequência do que foi afirmado, recorreremos a quatro metáforas ou imagens profissionais consideradas significativas em termos de representação dos períodos de desenvolvimento da profissionalidade. A opção pelas metáforas torna mais inteligível uma realidade que se nos apresenta à partida complexa e multifacetada. Ou seja, temos consciência que no que se refere à abordagem histórica da profissão é necessário um maior aprofundamento. Esta exigência transcende os limites do estudo em presença. Justificamos, assim o uso das seguintes metáforas:

- «O professor-ensinante»
- «O professor-funcionário»
- «O professor-educador»
- «Professor-profissão de mulheres».

Como já referimos, o facto da actividade de ensinar ter emergido nas circunstâncias que evidenciamos, tornou-a refém de um modelo de normas e valores largamente influenciado por crenças e atitudes próximos da religiosidade, imagem que até aos nossos dias não se dissipou completamente. Nesta perspectiva, o acto de ensinar era entendido como uma «missão», como um «sacerdócio», ideias estas que ainda tendem a marcar a percepção actual sobre a actividade docente. São as congregações de ensinantes religiosas que começam por fazer um ensino prático, baseado na oralidade e na transmissão de saberes culturais. Esse ensino era sobretudo uma forma de propaganda das doutrinas católicas, e para o qual não era necessário uma formação

específica. A partir do Séc. XVI a evolução para o modelo escolar é um longo processo que se desenvolve como resposta às mudanças sociais e a uma nova concepção da infância, que acredita na possibilidade de educar a criança, influenciando o futuro das sociedades. As congregações de religiosos passam a congregações de «ensinantes laicos», sobre a influência e o controlo da Igreja. São os Jesuítas e Oratorianos que começam a preocupar-se com a definição de um corpo de saberes pedagógicos, regras e valores comuns para o exercício desta actividade, o que reflecte o pensamento e a presença da Igreja nas questões do ensino. No caso Português, salienta António Nóvoa, o autor que temos vindo a privilegiar, que este facto é visível nos documentos episcopais, publicados durante o Séc. XVII, que referem quatro ideias:

i) *Todos os mestres devem possuir uma licença do bispo;*

ii) *O exercício do ensino sem autorização da Igreja é passível de punição;*

iii) *Os mestres são obrigados a ensinar a doutrina cristã;*

iv) *Os textos para os exercícios de leitura e de escrita devem ser escolhidos entre os indicados pela Igreja* (1987, pág. 110).

A passagem do ensino da obra religiosa ou humanitária para um dever e direito do Estado, vai transformar o ensino num serviço público, homogeneizado nos procedimentos, com uma hierarquia centralizada que definirá as regras de organização, de recrutamento e a formação de novos professores. Todavia, a função de ensino e instrução continuam a configurar a profissionalidade docente, embora não a definindo em exclusivo e contemporaneamente perspectivada noutro quadro de valores pedagógicos.

2.2.2. «O professor-funcionário»

A metáfora «professor-funcionário» traduz um tempo histórico da profissão, marcado pela passagem da tutela da Igreja para a tutela do Estado. Este período, inicia-se com Marquês de Pombal, no momento que concebe uma rede oficial de escolas, tuteladas pelo Estado. O Marquês⁷ retira à Igreja, e em particular aos Jesuítas, o monopólio do ensino. Durante muito tempo e até meados *do Séc. XVIII a instrução oficial das primeiras letras era praticamente inexistente em Portugal. Só com Marquês de Pombal surge legislação que tentará neutralizar a exclusividade dos Jesuítas no domínio da Educação* (Gal, 1979, pág. 137).

Em 1759, inicia-se uma reforma global do ensino, marcada pela expulsão dos Jesuítas. Preconiza-se então a laicização de todo o sistema de ensino com a preocupação *da articulação entre a educação e o poder* (Araújo, 1984 e Mendes, 1991, citados por

⁷ - Falamos de Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como «Marquês de Pombal», uma das mais controversas e incontornáveis personagens da história portuguesa. Ao serviço do rei D. José I, foi secretário de estado do Reino, entre os anos de 1750-1777 (Matosso, 1993). Durante cerca de 27 anos distinguiu-se como político enérgico e persistente, deixando o seu nome associado a importantes reformas nos domínios social, económico e educativo e, sobretudo, à reconstrução da cidade de Lisboa, após o terramoto de 1755, um desafio que lhe conferiu o papel histórico de renovador arquitectónico. O facto de muitas dessas reformas afectarem interesses instalados na sociedade portuguesa de setecentos, particularmente, no que se refere ao papel do clero e da alta nobreza, viria a criar uma oposição crescente à sua actuação que culminaria com a sua queda em desgraça após a morte do soberano que fielmente serviu. Foi um dos principais responsáveis pela expulsão dos Jesuítas, reformando todo o ensino, através da adopção de novos métodos pedagógicos e da criação de novas escolas como o Real Colégio dos Nobres. Depois da morte do Rei D. José I, a rainha D. Maria I mandou realizar uma inquirição aos seus actos e foi condenado por abuso de poder. Atendendo à sua idade avançada (80 anos) foi expulso da corte e condenado a viver afastado de Lisboa. Faleceu em 1782 no seu palácio do Pombal.

Mattoso, 1993).

As reformas de Pombal situam-se numa conjuntura anti-jesuítica e apresentam nas suas linhas gerais, múltiplos objectivos: actualizar e “modernizar” a educação da aristocracia (Colégio dos Nobres), preparar “quadros” para a máquina estatal, valorizar e apetrechar a burguesia comercial, “secularizar os estudos menores”, contribuir para iluminar a Nação (...). O omnipresente braço do Estado, visava controlar, assim, todo o sistema educativo (Monteiro e Fernandes, 1985, pág. 140).

Diz António Nóvoa (1987) que a singularidade das reformas pombalinas assenta numa visão global de todo os graus de ensino, instituindo um percurso académico, desde o ensino primário, até ao universitário, passando pelo ensino secundário até ao ensino técnico e industrial, e recorrendo a uma terminologia contemporânea.

Mas um dos passos decisivos é a publicação da Carta de Lei, datada de 6 de Novembro de 1772, através da qual são criados os chamados «Estudos Menores», que lança as bases para a profissionalização do ensino e cria a escola primária pública.

Após a expulsão dos Jesuítas, é nomeado um Director de Estudos, D. Tomás de Almeida, que tinha como incumbência reorganizar os quadros do ensino, coordená-lo e inspeccioná-lo, bem como reformular os manuais escolares e proceder ao recrutamento de novos professores.

Como dissemos, era necessário seleccionar novos professores, com qualidade pedagógica e virtudes morais demonstradas num exame público, procurando substituir os lugares deixados vagos pelos Jesuítas. Mas, *a falta de professores devidamente qualificados e de edifícios escolares minimamente apetrechados serão o «leit-motiv» de todas as dificuldades no Ensino em Portugal até aos nossos dias (Monteiro e Fernandes, 1985, pág. 140).*

Neste contexto, os novos mestres *deveriam ser sujeitos a um rigoroso exame feito por comissários nomeados para o efeito pelo Director de Estudos, se queriam exercer funções de mestres ou professores reais. Mesmo aqueles que queriam ensinar fora do âmbito estatal tinham de se sujeitar a esta prova. Não eram muitos os candidatos e os exames de admissão foram, muitas vezes, facilitados. E numa linha de dignificação da função docente, caminha a concessão dos privilégios de nobreza aos mestres e professores* (Mattoso, 1993, pág. 434). De salientar que, a partir de então, o professor passa a ser nomeado, pago e tutelado pelo Estado, fazendo desta actividade a sua ocupação principal. Surge, um corpo de mestres régios, com estatuto de funcionários públicos e que representam a primeira etapa de profissionalização dos professores portugueses.

Por outro lado, estas novas condições de exercício da actividade são importantes porque retiram *tanto aos dignitários eclesiásticos, como aos nobres locais e aos burgueses ricos a capacidade de nomear os professores, ou seja, de servirem de mediadores entre a oferta e a procura de ensino. O professor passa a ser nomeado pelo Estado, através do Director-Geral dos Estudos, tornando-se, pela primeira vez, um verdadeiro funcionário público* (Teodoro, 1994, pág. 183).

No seguimento deste intento, o Director de Estudos ao ser nomeado, faz publicar, quase de imediato, um aviso oficial em que previa a abertura de um concurso nacional de professores e determinava, ainda, a proibição de ensinar, sem estar devidamente autorizado.

No entanto, encontram-se registos de situações em que o ensino, em muitos casos, era exercido por elementos ligados à Igreja.

Como já dissemos, ao expulsar os Jesuítas, era necessário proceder à sua

substituição. Este processo encontrou algumas dificuldades. A primeira relaciona-se com o recrutamento dos novos professores. O facto de ser obrigatório ter uma licença para ser professor implicava submeter-se a uma exame de capacidade para o qual os antigos mestres não se disponibilizaram, visto que não reconheciam capacidade aos examinadores. A exigência desse exame acaba, de algum modo, por ser um contributo para redefinir o perfil profissional, dado que estabelece um conjunto de qualidades e aptidões necessárias ao exercício do magistério. Outra das dificuldades foi suportar um corpo especial de funcionários do ensino, atendendo aos fracos recursos existentes, apesar da reduzida dimensão do grupo. Subjacente a esta vontade de controlar o ensino, existia a intenção de dar alguma dignidade a esta actividade, o que implicava grandes esforços económicos. Havia que procurar soluções. Nesta perspectiva, é então criado um imposto que recaía sobre os produtos vinícolas (vinho, aguardente, vinagre) no continente, Madeira e Açores e, ainda, sobre a carne, nas nossas colónias americanas e africanas. Este visava suportar financeiramente as despesas do sistema nacional de ensino, e em especial, os encargos com os ordenados dos professores. Chamava-se «Subsídio Literário».

Na sequência das mudanças ocorridas no ensino e na «Carta de Lei», a distribuição de professores passou a ser a seguinte:

Quadro I – Distribuição de professores

Distribuição por províncias	Mestre de ler, escrever e contar
Estremadura	106
Beira	131
Trás-os-Montes	51
Entre Douro e Minho	76
Alentejo	66
Algarve	10
Ilhas	15
Ultramar	24
TOTAL	479

Adaptado de Mattoso, 1993, pág. 435.

Entre 1759-1771, decorre a primeira fase das reformas de Pombal. A partir daí inicia-se a segunda fase e em 1771, o Director de Estudos é substituído pela Real Mesa Censória, apesar de ter colaborado, de forma inequívoca, na execução das formalidades que pretendiam um ensino laicizado, com cobertura nacional e com novos manuais resgatando à Igreja o monopólio da educação.

No ano de 1773, aumenta o número de escolas e, conseqüentemente, o número de mestres. Tal facto resulta da exigência feita por aldeias e vilas, onde o «Subsídio Literário» era cobrado, que reclamavam o legítimo direito de ter, também, na sua localidade uma escola. Neste contexto, a Real Mesa Censória aprovou a nomeação de mais 171 mestres e ainda de 262 professores. Neste seguimento, é elaborado um plano relativo ao recrutamento de professores. Assim, surgem as primeiras gerações de mestres régios (conhecidos assim pelo facto de serem nomeados por alvará régio) que fazem do ensino a sua única ocupação, ou pelo menos a sua principal ocupação.

São homens de origem humilde, a quem não são concedidas condições mínimas para o exercício do seu «magistério» e são eles que estão na origem do profissionalismo docente, em nosso entender, porque:

- i) Ninguém podia ensinar (ensino oficial ou particular) sem ter uma *licença* para exercer essa actividade.
- ii) Era exigido um exame *rigoroso*, que lhes facultava essa possibilidade e no qual se avaliava o saber do candidato, mas sobretudo as qualidades morais e cristãs.
- iii) Havia a pretensão de consolidar um *estatuto* aos mestres régios, concedendo-lhes alguns privilégios, apenas dados à classe nobre, como forma de dignificar a actividade.
- iv) Recebiam um salário pago pelo Estado.

O novo cenário que acabamos de evidenciar leva a que os mestres régios passem a ter uma estabilidade profissional que os diferencia claramente dos seus antecessores, pois o ensino era anteriormente exercido, quase sempre, de forma transitória e ocasional. A partir de então começou a construir-se uma profissão: a profissão professor

Na conjuntura desse tempo, a exigência de um exame para ingresso na actividade docente, foi um contributo para a configuração do perfil profissional, pois ao estabelecer um conjunto de qualidades e aptidões obrigatórias ao exercício do magistério, principia a desenhar-se um novo enquadramento para a profissão.

Para além da já referida estabilidade profissional, diríamos que, na época, a «profissionalização» docente se consolidou pela aquisição do estatuto de funcionário público, embora saibamos que muitos desses primeiros mestres viviam pobremente, dependentes da caridade alheia. Por outro lado, este processo de profissionalização teve

as suas contrapartidas (individualismo, subsistência, insegurança, etc.) mas, apesar de tudo, descobriram a importância dos interesses corporativos como, por exemplo, a defesa do desenvolvimento e a delimitação do seu espaço profissional.

O estatuto de funcionário concede, também, privilégios e apresentava-se aos olhos dos professores como uma forma de melhorar o seu estatuto socio-económico, fugindo da alçada das igrejas, das comarcas e dos senhores de influência e, por outro, acrescido da garantia de passar a ter um ordenado pago pelo Estado. Segundo as ideias do autor que temos vindo a evidenciar, a escola passa a ser considerada de extrema importância para promover a mobilidade social, no sentido ascendente. Ao atribuir esta importância à escola, também os seus principais actores, são investidos de poder, *pois detêm as chaves da ascensão social de largas camadas de população. Funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, os professores personificam também as esperanças de mobilidade social de vários extractos da sociedade: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos* (Nóvoa, 1991, págs. 78-79).

Paralelamente a todos estes acontecimentos, o Estado ao tutelar o ensino e a formação de professores, vai impondo modelos culturais e económicos que justificam a manutenção das estruturas existentes e até a sua reprodução.

A partir de meados do Séc. XIX acontece uma verdadeira explosão do número de professores, como consequência de uma maior procura do ensino. De acordo com a investigação do mesmo autor, no ano de 1823, havia 931 professores. Em 1881 havia 3273. Em 1910 esse número cresce para 5808. No ano de 1919 o número de professores aumentava para 7940.

Embora se note um aumento significativo de mestres, estava-se ainda longe do

desejável pois, de acordo com o Censo da população de 1890, numa população de pouco mais de cinco milhões de habitantes (5049729), apenas cerca de um milhão «não eram» analfabetos. Estes dados originaram movimentos que pretendiam pugnar pela expansão da escola, dado que acreditavam ser este investimento social urgente para o progresso social, económico e cultural do país.

O processo de profissionalização dos professores ganha alento quando se abrem as chamadas «Escolas Normais», que se destinavam à formação inicial dos novos professores, sendo a primeira inaugurada no ano de 1862. Até à Reforma de 1901 qualquer indivíduo se podia candidatar ao exercício do magistério sem a exigência de um currículo académico. A partir de então determinava-se que ninguém poderia ensinar sem um diploma de professor. Apesar de sabermos que em outros momentos da história da profissão houve a tentativa de criar regras de acesso à profissão é somente no período que decorre entre 1881-1901 que o desenvolvimento das Escolas Normais se torna efectivo. Paralelamente a esta reforma também o aperfeiçoamento da pedagogia como ciência traz novos contributos que consolidam o entendimento da indispensabilidade de preparação específica para «saber ensinar», conjugando uma formação teórica e uma aprendizagem prática que era trabalhada nas escolas anexas.

Esta visão traz subjacente um novo estatuto socio-económico e uma consideração simbólica de maior importância ao exercício da actividade de ensinar. Salienta, António Nóvoa, *que apesar de todas as dificuldades estas escolas de formação tiveram um papel decisivo na mutação sociológica do grupo profissional de tal modo que em 1881, apenas 5% dos professores faziam formação profissional e em 1901 essa percentagem sobe para 50%* (1987, pág. 462).

Recorrendo de novo ao mesmo investigador, privilegiado neste percurso

histórico da profissão, emergia na época a urgência de instrução para fazer frente ao atraso, relativamente à Europa. Na linha desta preocupação, justificava-se a formação de mestres habilitados, pelo que de tempos a tempos se procurava desenhar o perfil do professor, referindo que para além da robustez física deveria ter boa reputação, ser de origem social modesta, ter vocação e fazer da profissão um sacerdócio. Esta ideia é veiculada durante todo o final do Séc. XIX e, em algumas situações, era atribuído o fracasso do ensino aos professores como é disso exemplo a citação do relatório do Conselho Superior da Instrução Pública «*nenhum método é bom com professores incapazes*» (idem, págs. 367-368).

Mas, entre avanços e recuos, o período da 1ª República (1910-1926) foi um marco de referência no reconhecimento social de que «ser professor» exige uma formação sólida, longa, alicerçada em conhecimentos intelectuais e saberes específicos, adquiridos em instituições vocacionadas para ministrar essa formação.

Podemos considerar que a existência e consolidação de um vínculo de carácter contratual, tal como foi evidenciado no período histórico a que acabámos de fazer referência e associado ao Estado, contribuiu para a valorização social da profissão enquanto tal. O que não se pode é reduzir a imagem do professor a este estatuto.

2.2.3. «O professor-educador»

A metáfora «professor-educador» procura traduzir um tempo decisivo para a profissão, situado no início do Séc. XX. É marcado pela evolução da escola e pelas novas concepções pedagógicas desenvolvidas em todos os países da Europa, semeando novos entendimentos sobre a criança e sobre um conjunto de saberes inerentes ao acto educativo.

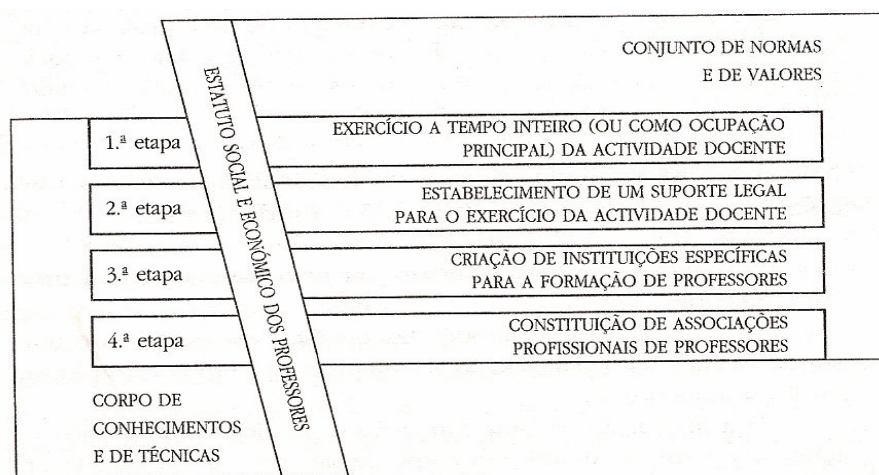
No caso português, contribuíram para esse desenvolvimento, de forma particular, o Movimento da Escola Nova e alguns pedagogos que viajavam pela Europa convivendo com as novas realidades educacionais. Frequentemente, colaboraram com pedagogos estrangeiros na produção de conhecimentos teóricos, no domínio da educação, e acompanhavam de perto o evoluir das ciências sociais. Entre os mais conhecidos salientamos: João de Deus (pedagogo e autor da Cartilha Maternal), Irene Lisboa (pedagoga, especialista em ciências da educação e que trabalhou com Piaget e Claparède), António Sérgio (pensador e intelectual), Faria de Vasconcelos (fundador da escola Biérges-Les-Wavre, na Bélgica e professor no Instituto Jean-Jacques Rousseau na Suíça) e tantos outros.

Indubitavelmente, a *Educação Nova está na origem da «pedagogização da sociedade», sem dúvida um dos mais importantes fenómenos culturais do Séc. XX, que não somente transforma a maneira de encarar a infância, a educação e a profissão professor, mas que recaiu sobre todas as práticas sociais* (Nóvoa, 1987, págs. 750-751).

Estes movimentos, apesar de multiformes, lançaram as condições essenciais para a profissão professor se reconhecer num conjunto de normas e valores e dos quais vai

emergindo uma outra forma de encarar o exercício da actividade docente. A profissionalização crescente dos educadores profissionais e a exigência de um perfil ético decorrem de um processo histórico, com várias etapas em que se vão definindo as particularidades e as competências consagradas socialmente para a profissão professor. O autor que temos vindo a privilegiar afirma que *o ciclo da modernidade da profissão abre com as Reformas Pombalinas e fecha com o Movimento da Escola Nova e corresponde à aquisição pelos professores de características profissionais, as quais são acompanhadas: de um contacto mais estreito com os conhecimentos teóricos e científicos; de uma reflexão sistemática sobre a profissão, a criança e a sociedade; e de uma melhoria significativa do seu estatuto social e económico* (idem, pág. 761).

Para este autor o processo de profissionalização da profissão professor é marcado por quatro etapas, como podemos aferir no esquema que se segue:



In, Profissão Professor, Nóvoa, 1995a, pág. 20.

Este processo de profissionalização foi interrompido durante o período do Estado Novo, com a desvalorização do seu estatuto social, com o silenciar das associações profissionais e com a diminuição do nível de formação para aceder à profissão, como veremos mais adiante.

Em nosso entender, a metáfora do «professor educador» é a que melhor se adequa às missões educativas da sociedade contemporânea, sem que tal signifique que o professor deva deixar de ser «ensinante» e «funcionário», mas sim na medida em que a função de educar abarca e transcende as outras dimensões.

2.2.4. «Professor-uma profissão de mulheres»

Como referimos anteriormente, a escola tal como a concebemos actualmente, não foi obra acabada, dado que ela foi emergindo, ao longo dos tempos, na tentativa de encontrar respostas sociais e, logicamente, não teve sempre a mesma forma de organização.

Inicialmente, a Igreja era a detentora de todas as escolas e, também, de todos os saberes. O papel centralizador do Estado, surge de forma clara com Marquês de Pombal. Este ao expulsar os jesuítas tenta lançar as primeiras escolas, criando um novo grupo de funcionários públicos. No entanto, e tal como refere Helena Araújo, foi no período dos regeneradores (1851-1890) que a escola de massas se expandiu, nomeadamente a escola pública, atendendo a que o número destas quase triplicou. Também sabemos, que o acesso não foi, desde logo, igual para todos os jovens, pois a escola de massas para raparigas desenvolveu-se mais tardiamente e *quando o Estado criou as Escolas Primárias, no final do Séc. XVIII, foram declaradas exclusivas para rapazes (...)* É só na Reforma Educativa de 1878 que a escola de massas é, expressamente, declarada como aplicando-se tanto a rapazes como raparigas (2000, pág. 44-48). Havia, claramente, uma diferenciação, tendo em conta o género. Nesse sentido, procurava-se educar as raparigas para as responsabilidades domésticas (boas esposas, boas mães, boas donas de casa ...) admitindo-se, até, que a pobreza poderia ser minimizada se na família houvesse uma boa gestão da manutenção doméstica. Por outro lado, os rapazes deveriam ser preparados para o trabalho e as inerentes responsabilidades da vida social.

Esta divisão da educação vai trazer como consequência a divisão do trabalho na esfera social. Entendia-se que as mulheres poderiam incorporar a escola de massas, dado

que elas eram uma força de trabalho com características específicas, capazes de regenerar o ideal de família e com custos económicos menos elevados. Assim, pela primeira vez, começaram a empregar-se «professoras», decorria o ano de 1814. No entanto, esta decisão, do ponto de vista legislativo, já havido sido adoptada no reinado da Rainha D. Maria I e publicada através da Resolução Real de 31 de Maio, no ano de 1790 (Nóvoa, 1991, pág. 85; Araújo, 2000, pág. 97).

As primeiras professoras surgiram sob a tutela do Estado e, de início, com a função de ensinar as filhas dos artesãos ou de outros trabalhadores qualificados. Porém, esse acesso ao ensino só era permitido na presença de alguns predicados, nomeadamente no que se referia às suas vidas pessoais. Todavia, teriam que se comportar de acordo com as regras sociais vigentes, necessitando, ainda, da recomendação especial do prior da igreja local. Outro aspecto curioso prende-se com o facto de às professoras apenas ser permitido o ensino das raparigas. Na época, tal facto era indiscutível e não precisava qualquer justificação. Inicialmente, entendia-se que as mulheres ao educar os homens poderiam pôr em questão a sua masculinidade. Sem dúvida, tratava-se de uma educação segregadora onde deveriam ser ensinadas a moralidade e as questões do foro doméstico, privando-as do acesso a matérias mais académicas. Parecia até tratar-se de dois sistemas com orientações diversas para rapazes e raparigas.

É, apenas, com a Reforma da Educação de 1878 que às professoras passa a ser permitido ensinar, também, os rapazes (até aos 12 anos) o que até então lhes tinha sido vedado, pelas razões anteriormente explicitadas.

Os professores poderiam leccionar turmas mistas mas exclusivamente em condições especiais. Sublinhámos, por exemplo, a coadjuvação de uma esposa ou irmã que colaborasse no ensino da costura, bem como em outras tarefas consideradas de

âmbito feminino e que constavam dos programas da época.

Porém, este facto, apesar das limitações inerentes foi, lentamente, abrindo portas à entrada de novas professoras para o ensino, passando a emergir a ideia de que elas tinham a capacidade de não perverter as mentes dos jovens e de formar na moralidade pública e nos bons costumes, afirmando o progresso da Nação com identidade própria. No seguimento do que foi dito, passaram a ser favorecidas na entrada para o ensino com a retórica de que as mulheres eram, segundo o pensamento vigente, melhores educadoras de crianças tornando-se claro que ensinar era mais trabalho de mulheres. Esta tendência de feminização favoreceu a desvalorização do exercício da profissão e o seu estatuto sócio-profissional porque as mulheres eram menos exigentes nas suas reclamações. Para elas, este cenário representava uma oportunidade de ascensão social e a libertação do trabalho doméstico e do campo. Os homens procuravam outras ocupações mais rendosas e do ponto de vista social, também, mais valorizadas.

Sublinhamos que, desde sempre, os salários dos homens e das mulheres foram diferentes, sendo que às professoras se pagava menos. Havia o entendimento de que o seu salário era, simplesmente, um complemento do salário do marido. Significativo sobre este facto era a obrigatoriedade das professoras solicitarem autorização para contrair matrimónio, apresentando como garantia o salário do marido ou os seus rendimentos.⁸

Um outro aspecto de interesse para esta reflexão prende-se com a formação de

⁸ - *O casamento das professoras não poderá realizar-se sem a autorização do Ministério da Educação Nacional, que só deverá concedê-la nos termos seguintes: 1º Ter o pretendente bom comportamento moral e cívico; 2º Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora* (Cf. Art.º 9, Decreto-Lei nº 27:279 de 24 de Novembro de 1936).

professores. Parafraseando Helena Araújo explicamos como era diferente tendo como referência o género. Tal é visível nos quadros seguintes, que desvendam os currículos e a diferença da carga horária, possibilitando-nos uma reflexão sobre a formação inicial, conforme o que anteriormente foi dito.

Quadro II – Disciplinas leccionadas nas Escolas Normais de acordo com o género

Disciplinas Femininas	Disciplinas Masculinas
Jardinagem	Agricultura
Deveres da Mãe de Família	Deveres e Direitos do Cidadão
Economia Doméstica	Economia Rural, Industrial e Comercial
Costura e Bordados	Escrita Comercial
Desenho Aplicado à Costura	

Fonte: Helena Araújo, 2000, pág. 108.

Quadro III – Carga horária das disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género

Disciplinas	Nº horas Escolas Normais Mulheres	Nº horas Escolas Normais Homens
Aritmética	8	11
Geometria	6	9
Geografia	7	10
Desenho	5	8
Pedagogia/Metodologia	7	10
Física/Química	7	10
Costura e Bordados	18	-

Fonte: idem, pág. 108.

Uma leitura atenta da informação apresentada nestes quadros permite-nos compreender que as professoras teriam dificuldades em ensinar nas escolas mistas. Comparando os dois currículos, percebemos que a formação era menos exigente,

descurando algumas matérias que, possivelmente, as professoras viriam a leccionar. Também, as cargas horárias eram distintas e privilegiavam actividades da esfera doméstica como podemos verificar no quadro II, nomeadamente na disciplina «Costura e Bordados» que constava apenas no currículo das futuras professoras e cuja carga horária era a mais elevada de todo o programa de formação. Curiosamente, o número de mulheres foi aumentando ao longo dos tempos, conforme se poderá analisar nos quadros seguintes, talvez porque, na época, era uma das poucas oportunidades para aceder ao mundo do trabalho.

Quadro IV – Número de alunas na Escolas Normal do Porto

Anos	Nº de alunas	Nº de alunos	Anos	Nº de alunas	Nº de alunos
1882-83	32	35	1895-96	64	43
1883-84	46	41	1896-97	68	48
1884-85	46	34	1897-98	91	69
1885-86	42	41	1898-99	87	59
1886-87	43	33	1899-90	87	52
1887-88	49	40	1900-01	108	63
1888-89	54	47	1901-02	106	52
1889-90	65	26	1902-03	102	33
1890-91	59	35	1903-04	104	29
1891-92	70	33	1904-05	151	35
1892-93	79	43	1905-06	153	34
1893-94	73	30	1906-07	121	37
1894-95	70	30	1907-08	81	29

Fonte: idem, pág. 93.

Quadro V – Taxas de «feminização» no ensino

Anos	% Professoras
1854-1855	4.5
1868-1869	-
1881-1882	27.8
1899-1900	37.2
1909-1910	52.2

Fonte: idem, pág. 94.

Neste suceder, parafraseando de novo Helena Araújo, podemos situar o início da feminização do ensino no período situado entre 1870 e 1910 relacionado, também, com a construção da escola de massas. Tal facto abriu a escola a um maior número de alunos, especialmente do género feminino, trazendo como consequência a necessidade de recrutar mais professores.

Como já explicitamos, nessa época, o ensino era pouco aliciante, quer pelas condições de trabalho, quer pela remuneração auferida, pelo que os homens estavam menos disponíveis e pretendiam outras oportunidades. Isto permitiu uma entrada significativa de mulheres na escola, que foi aumentando ao longo do último século, como é possível observar no quadro anteriormente apresentado.

Salienta Maria João Mogarro que *entre os professores, os homens mantêm uma visibilidade incontestada no campo educativo (nas comissões, nos lugares de decisão, nos artigos que assinam na imprensa, nos debates públicos, nas imagens quotidianas das escolas), mas as mulheres protagonizam uma mutação sociológica significativa na feminização, do corpo docente, que se regista de forma subterrânea e invisível desde finais do Séc. XIX* (2008, pág. 595).

A este propósito, importa sublinhar o fenómeno da feminização no ensino. Da mesma forma, a situação encontrada, recentemente, confirma e prolonga no tempo as palavras da investigadora que acabamos de referir.⁹ Comprovámos a feminização do ensino, averiguando muitos anos depois, que os lugares de destaque nas hierarquias dirigentes continuam a ser ocupadas por homens, observando a gestão e administração das escolas do distrito de Bragança.

Nesta linha investigativa, ao estudar o número de professores que trabalhavam na área geográfica do distrito, foram considerados os vários níveis do ensino básico, avaliando a taxa de feminização da profissão, no período já explicitado. Por outro lado, pretendia-se averiguar a presença das mulheres nos órgãos de gestão das escolas e a função exercida.

Recorremos, para isso, aos documentos arquivados nos serviços de educação do distrito de Bragança, procurando averiguar e descrever a realidade do momento, com fidelidade e rigor.

Resumidamente, concluímos que 74% dos professores eram mulheres e, apenas, 26% eram homens. Todavia, um facto nos pareceu irrefutável e tornou-se perceptível ao analisarmos a informação. Aí, pudemos constatar que quanto mais inicial era o nível etário dos alunos maior era a percentagem de docentes do género feminino em exercício nesse grupo. Assim, o exemplo que encontrámos mais significativo foi o da educação de

⁹ - Falamos de um trabalho dedicado às mulheres, onde procurámos analisar a gestão e administração das escolas do distrito de Bragança, no ano lectivo de 2004/2005, com o título «*Escolas e Professores: A feminização do ensino sob liderança masculina no distrito de Bragança*» (aguarda publicação, na Revista Brigantia - Bragança).

infância onde, apenas, exercia 1 professor. E, as restantes eram professoras (209).

No caso, do 1º CEB, 86% eram professoras e 14% professores. Relativamente ao 2º CEB, 60% eram mulheres e 40% eram homens. No 3º CEB, também, verificámos que as professoras estavam em maior número (62% e 38% respectivamente).

Aferimos, deste modo, que há grupos de docência, que se apresentam como espaços, quase, exclusivos de mulheres, sendo bons exemplos os casos da educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico. Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico o número de homens não é tão reduzido. No entanto, mesmo assim, as mulheres estão em maioria na docência validando-se, por isso, a opinião evidenciada por alguns investigadores (Cruz, 1998, Araújo, 2000, Nóvoa, 2005).

E, perante este cenário(s) emergiram questões que mereceram a nossa reflexão. Falamos, nomeadamente, do caso particular da gestão das nossas escolas, ao nível da direcção executiva, tendo presente a elevada taxa de feminização no distrito. No contexto descrito, deparamo-nos com o paradoxo relativamente à representação, das mulheres na gestão, conferindo que existiam 26 conselhos executivos, dos quais três eram liderados por mulheres, significando que apenas estas tinham acedido ao cargo de presidente do conselho executivo. Este facto levou-nos a ponderar de forma mais reflectida a constituição da direcção executiva das escolas. Procurámos analisar a totalidade dos seus elementos tendo, da mesma forma, como base o género (feminino e masculino).

Todavia, verificámos que para um total de 70 vice-presidentes que desempenhavam funções no cargo em questão, 41 eram mulheres e, os restantes, 29 eram homens. Assim, considerando este nível, como gestão intermédia e, portanto, com menos visibilidade e menos responsabilidade, existe uma inversão das percentagens

anteriormente referidas, comparativamente com a situação aferida para o cargo de presidente do conselho executivo. Porém, as mesmas e sendo que elas são (do nosso ponto de vista) significativas, ainda, não traduzem a elevada feminização da profissão professor, no distrito em estudo.

Julgamos que esta constatação se prende com outra(s) razão(es) de cariz social e porventura com muitas leituras possíveis. A este propósito, saliente-se que o mesmo sucede, em Portugal, em muitas outras organizações sociais de relevância, como bem exemplifica o Parlamento e até o próprio Governo, (falamos do XVII Governo Constitucional), liderado pelo Engenheiro José Sócrates onde num total de quinze Ministérios, apenas, «dois eram chefiados por mulheres», designadamente o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Gostaríamos, ainda, de sublinhar que na sua constituição inicial os Secretários de Estado eram trinta e cinco e, apenas, «três eram mulheres»¹⁰.

Na verdade, não é difícil compreender que as mulheres continuam, contemporaneamente, com dificuldades em aceder ao topo das hierarquias dirigentes (e não só nas escolas), embora se encontrem sinais evidentes de mudança.

Porém, relembramos que num primeiro momento o acesso à profissão docente foi, para muitas mulheres, a concretização de uma aspiração, pois ensinar significava a conquista de maior autonomia e sobretudo a possibilidade de uma carreira fora da esfera doméstica, embora em condições adversas e desiguais com os homens.

Pelo que fomos explicitando, julgamos que as razões da crescente feminização do ensino são várias mas estão, de algum modo, relacionadas com o aumento da procura da escola num momento político-social em que esta é solicitada a dar respostas a novas

¹⁰ - Cf. – <http://www.portugal.gov.pt>

aspirações sociais e em que havia manifesta falta de professores habilitados. Este facto permitiu a entrada de pessoas pouco qualificadas e, entre essas, muitas eram mulheres.

Estes acontecimentos e outros contribuíam para a desqualificação social e profissional da função docente e, nomeadamente, como salienta António Nóvoa, o facto de os candidatos a professores serem seleccionados entre os mais desfavorecidos (1987, pág. 176). Por outro lado, mesmo quando os professores possuíam as habilitações estabelecidas, não lhes era exigido um grau académico de nível superior, acentuando-se desta forma a depreciação do estatuto sócio-profissional, especialmente da educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico, onde o número de mulheres é, indiscutivelmente, muito elevado.

Também, tradicionalmente, a sociedade atribuiu à mulher um papel de maior conformismo e dependência. A este propósito Alain Touraine continua a sustentar que no domínio profissional, as actividades asseguradas *pelas mulheres são mais mal pagas* (2008, pág. 23). Para além disso, o discurso pessimista de que o exercício profissional fora da esfera familiar promovia o enfraquecimento geral dos vínculos sociais levou a que o seu trabalho tenha sido, desde o início, mal remunerado e menos reconhecido. Nessa medida, o ensino ao ser olhado como uma profissão ajustável ao papel de mulher e mãe tornou-se uma opção profissional que permitia sair para a esfera pública e sem quebrar as regras sociais vigentes. Muitas vezes, era a única possibilidade de mobilidade social ascendente. Como é sabido, a origem social do professorado, embora se reconheça que tem uma base social alargada, é principalmente originária de estratos sociais médios ou baixos. A propósito relembramos o que diz Braga da Cruz no Relatório «A situação do professor em Portugal»:

O ingresso cada vez mais acentuado de mulheres na vida activa determinou uma maior feminização de algumas profissões, sobretudo daquelas que, pela sua natureza e tempos laborais, mais compatíveis se apresentavam com funções sociais tradicionalmente desempenhadas por mulheres, como a maternidade, a gestão doméstica e a educação dos filhos (...). A feminização da função docente tem assim também contribuído para a degradação sócio-profissional dos professores. O menor respeito a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral (1998, págs. 20 - 21).

No seguimento desta linha de pensamento, concordámos que esta forma de encarar o trabalho feminino poderá ter contribuído para a desvalorização social da profissão sendo, por isso, um factor marcante de inferioridade de acordo com as alusões encontradas nas referências bibliográficas (Cruz, 1998, Araújo, 2000, Nóvoa, 2005, Touraine, 2008).

Além disso, *uma avaliação atenta do papel e da posição das mulheres nas sociedades do conhecimento revela uma outra característica da divisão cognitiva: esta tende a acentuar assimetrias existentes no seio das sociedades. Os homens e as mulheres são iguais por direito perante o conhecimento, mas são-no verdadeiramente? Dos 900 milhões de analfabetos no mundo dois terços são mulheres (Bindé, 2007, págs. 289-290).* Nesta linha de raciocínio, é interessante sublinhar que a feminização da profissão professor, não é um situação, exclusivamente, portuguesa emergindo em muitas outras regiões do globo, como poderemos observar no gráfico que construímos, a partir dos dados apresentados no Relatório da UNESCO, sobre a situação dos

professores no mundo¹¹ em mudança (Diogo, 1998, pág. 55).

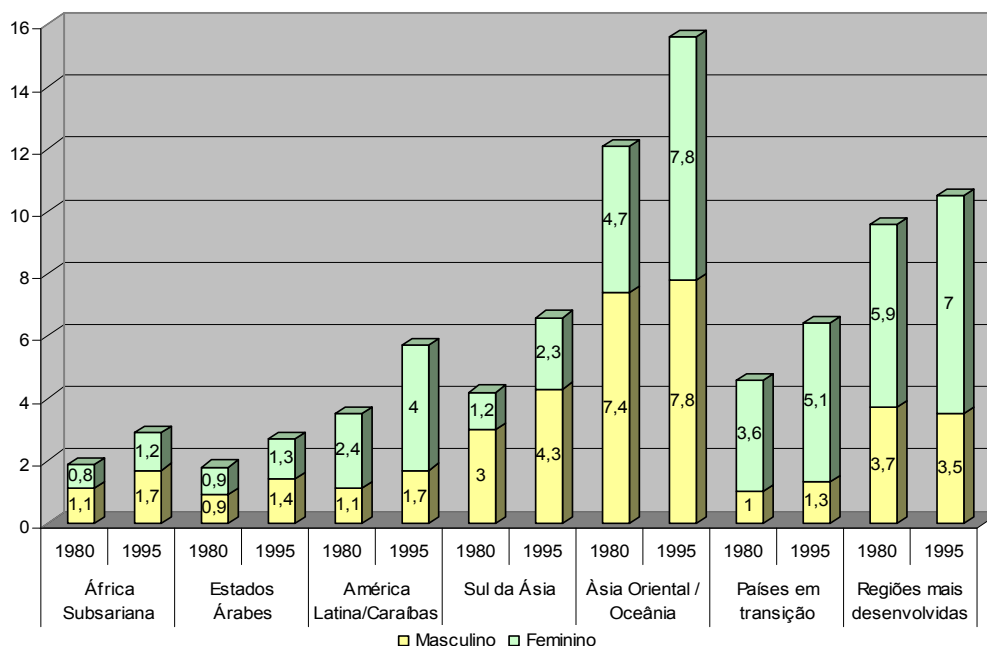


Gráfico 1 – Número (milhões) de professores do ensino pré-escolar, do ensino básico e secundário, por sexo e região, 1980 e 1995.

No caso português, este cenário de feminização da profissão, acentua-se durante o período do Estado Novo. A profissão é então representada por uma imagem feminina e a mensagem de que ensinar era uma tarefa com características femininas vai ganhando

¹¹ - Este relatório adopta uma nova classificação dos países e regiões. Considera como regiões mais desenvolvidas: a América do Norte (Canadá e os Estados Unidos); a Ásia e a Oceânia (Austrália, Israel, o Japão e a Nova Zelândia); a Europa (Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Mónaco, Noruega, Portugal, Reino Unido, S. Marino, Suécia e Suíça). Nos países em transição inclui: Albânia Arménia, Azerbaijão, Bielorrússia, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Casaquistão, Croácia, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Federação Russa, Geórgia, Hungria, Jugoslávia, Letónia, Lituânia, Polónia, Quirguistão, República Checa, República da Moldávia, Roménia, Macedónia, Tajiquistão, Turquemenistão, Ucrânia e Uzbequistão. Nas regiões menos desenvolvidas inclui a África Subsariana, os Estados Árabes, a América Latina e Caraíbas, a Ásia Oriental e a Oceânia e o Sul da Ásia. Por último, os países menos desenvolvidos como: Afeganistão, Angola, Bangladesh, Benin, Burundi, Nepal, Serra Leoa, Somália, etc. (1998, págs. 144 -145).

espaço. Como sabemos, um número expressivo de «regentes escolares» ingressaram no ensino, como veremos mais adiante.

Os discursos políticos associam a profissão à vocação, à missão e ao sacerdócio. Procurava-se consolidar uma imagem social do professor, apóstolo, humilde, obediente, com estatuto de funcionário público, controlado ideologicamente pela regulação da tutela e com um estatuto cada vez mais desvalorizado, quer do ponto de vista material, quer do ponto de vista social.

2. 3. – Associativismo e processo de afirmação pública

2.3.1. A 1ª República e as organizações de professores

O tempo da «memória social»¹² da profissão, que vamos agora abordar é, sem dúvida, um tempo sublime e forte para a construção e afirmação da profissão. Tal, como procuramos evidenciar, em meados do Séc. XIX consolida-se a ideia de que *ser professor* não é apenas uma arte e daí a necessidade de uma formação académica específica e qualificada que os habilite, contrariando a ideia de que a «arte» de ensinar se aprende em contacto com a prática, tal como acontece com outros ofícios.

Este entendimento ganha relevo com a criação, em 1862, das Escolas de Formação de Professores do Ensino Primário, no momento em que a pedagogia, passa a ser um elemento determinante na sua profissionalização, na medida em que se assume como um saber científico característico e relevante na formação destes. Num primeiro momento resume-se à metodologia, ensaiando a aplicação de métodos e técnicas de ensino. Entretanto, a sua evolução fortalece-a como «ciência da educação» afirmando-a como um corpo de saberes autónomos, que necessita de conhecimentos das várias áreas do saber, distinguindo-a cientificamente como um saber inerente à profissão.

Consciencializado este pressuposto, leva a que a partir da reforma de 1919, os

¹² - Por memória social entendemos a forma como a profissão constrói uma imagem crítica sobre si própria. Neste sentido trata-se de uma experiência associada muitas vezes a «classe docente». Tal como defende Gomes Bento, é importante *recuperar a memória social dos professores, pô-los diante da sua história para melhor enfrentarem as responsabilidades do presente* (1978, pág. 11).

programas do curso normal incluem princípios da «Educação Nova», espalhados pela Europa e América. Como referimos, a pedagogia ganha um estatuto de autonomia, pelo facto de aparecer uma nova área das ciências da educação, englobando abordagens que procuram um carácter científico nos domínios da pedagogia, psicologia, história, sociologia e metodologia.

Paralelamente a este processo de profissionalização da profissão professor surgem as primeiras Associações de Professores que constituem um dos momentos decisivos para o processo de afirmação e reconhecimento social porquanto *representam um importante espaço de confluência dos professores e desempenham um papel de primeiro plano, mais na definição da profissão professor do que na defesa dos seus membros* (Nóvoa, 1987, pág. 477).

Este processo passa pela aquisição de um conjunto de saberes teóricos e práticos, pela solidariedade entre pares (criada nas escolas de formação) e pela defesa dos seus interesses socio-económicos, tal como a melhoria do seu nível salarial. A primeira Associação de Professores Portugueses, data do ano de 1854 e foi presidida por Sousa Brandão, um nome ligado ao associativismo, fundador de um jornal, chamado o «Eco dos Operários» no qual se dava voz ao associativismo e ao movimento operário.

Esta Associação, dois anos depois, aprova novos estatutos e cria o seu primeiro jornal. Os seus responsáveis decidem ratificar a ideia da criação de uma Escola Normal, de frequência gratuita, para os seus associados tendo como base ideias mutualistas, defendendo ainda a colaboração com as autoridades estatais, com a pretensão de melhorar a escola e ensino. Refira-se que tais ideias não passaram de um projecto de intenções.

Todavia, a partir de 1860, entra numa etapa de decadência e deixa de responder

aos propósitos para que foi fundada. Uma das suas últimas resoluções foi projectar como elevar o nível salarial dos seus sócios. Esta tarefa foi dificultada pelas profundas divergências entre os professores, dos diversos graus de ensino, e entre outros grupos sociais, que pertenciam a outras associações e projectavam agrupar-se numa Federação de Associações.

Não havendo entendimento essa instituição não se constituiu e os professores foram inábeis nos seus propósitos de afirmação profissional. Esse reconhecimento leva um grupo de docentes a criar um novo jornal chamado «O Boletim do Clero e do Professorado». Propunham-se contestar os baixos níveis salariais, reclamando maior prestígio social, dado que se sentiam olhados como modestos obreiros intelectuais a viver miseravelmente.

Estes movimentos de professores afirmaram-se, sobretudo, no momento em que as primeiras gerações de alunos-mestres saem diplomados pelas Escolas Normais, sendo certo que o tempo de formação, realizado geralmente em regime de internato, facultava o estreitar de relações e a normalização de posturas e traços comuns.

Assim, recorrendo às palavras de António Nóvoa, *a imagem tradicional do professor isolado, sem nenhuma formação e mal remunerado, foi substituída pela imagem do professor profissional. De resto, o espírito associativo faz parte integrante das estratégias de formação das escolas normais* (1987, pág. 486).

Esta influência é evidente pois os dirigentes das primeiras associações são geralmente alunos dessas escolas, como disso é exemplo o presidente da Associação de Instrução Primária de Lisboa (António Sérvulo da Matta), criada em 9 de Junho de 1880 e que se manteve em actividade até finais do Séc. XIX, sendo uma das mais importantes na época em defesa dos interesses dos professores.

Mais tarde, em 1897, é criada a Associação de Socorros Mútuos do Professorado Primário, que tinha como objectivo a defesa dos professores e o bem-estar das suas famílias. Esta emerge num contexto social e económico em que a monarquia constitucional estava em declínio e ao mesmo tempo o ideal republicano encontrava-se em fase ascendente.

Entretanto, realizavam-se as Conferências Pedagógicas, que eram assembleias de professores onde se debatiam questões profissionais e do ensino e que, como sabemos, foram consideradas basilares, porquanto contribuíram para promover uma consciência de «classe» e laços solidários entre os seus membros. Curiosamente, este movimento é maioritariamente constituído por professores primários, talvez motivados pelo facto de perceberem que eram, entre todos ou outros, os mais desprotegidos socialmente.

A este propósito, salienta Gomes Bento, que era através dos congressos que estes, fundamentalmente, assumiam a tomada de posição frente ao poder relativamente aos problemas profissionais e educativos. Até ao início da República efectuaram-se pelo menos quatro congressos pedagógicos, *tendo-se realizado o primeiro em 1892, o segundo é convocado para Lisboa em Abril de 1897 e será presidido por Bernardino Machado, professor universitário de Coimbra, que tinha alcançado grande prestígio junto dos professores com as intervenções parlamentares sobre as questões do ensino* (1978, pág. 28).

Outro aspecto interessante para a história da profissão reside no facto de estas associações estarem organizadas à semelhança dos sindicatos de trabalhadores e distantes das associações das profissões liberais, tal como ainda hoje acontece. Saliente-se, também, que o movimento associativo dos professores do ensino secundário é mais tardio, mais hesitante, com menos espírito colectivo e conservador. A primeira

associação de classe constitui-se em 1904 e o primeiro congresso realiza-se em 1926 (idem, pág. 24).

Estas formas de associação são travadas com a Reforma de 1901, cujas disposições legais procuravam despolitizar e desagregar estes movimentos do professorado que ganhavam cada vez mais sentido e mais adeptos no interior do grupo profissional. Todavia o período histórico situado entre 1901-1933, considerado por António Nóvoa (1987) a 4ª etapa da do processo de profissionalização, enquadra-se num contexto mais vasto de mudanças sociais e políticas mas que marcaram a profissão durante todo o Séc. XX: *a Monarquia (1901-1910), 1ª Republica (1910-1926) e Estado Novo (1926-1933)*, apesar da grande instabilidade social vivida no País durante este período.

Evidentemente, existem dois acontecimentos determinantes neste processo de profissionalização:

i) O desenvolvimento de importantes associações de professores, que veiculam as suas posições e as reivindicações, através de jornais, de revistas, de reuniões e congressos pedagógicos e cujo papel se revelou evidente na defesa do melhoramento do estatuto económico e da sua imagem social;

ii) A constituição de um movimento pedagógico, ligado às correntes pedagógicas internacionais, no seio do qual os «teóricos» vão ensaiar e dar forma à «ciência da educação» tendo com referência a psicologia e a sociologia (idem, págs. 517-518).

O movimento associativo é proibido no ano de 1933, depois de um largo período de declínio (1927-1933). Alguns dos seus dirigentes são presos, como forma de os silenciar.

Apesar de tudo, devemos assinalar que os professores portugueses têm um passado de luta pelos seus interesses profissionais e pelas reformas essenciais no ensino. Nos finais do Séc. XIX e nas primeiras décadas do Séc. XX, tentaram forçar o destino, embora vivendo num condicionalismo histórico, de instabilidade socio-económica, e muitas das suas *propostas integravam-se no melhor espírito progressista do tempo, defendiam métodos pedagógicos antitradicionalistas, enalteciam valores humanistas, desmistificavam as pseudo-reformas, erguiam-se contra prepotências e arbitrariedades do poder* (Bento, 1978, pág. 25).

Por outro lado, os professores são confrontados com novos constrangimentos, marcados pelo aparecimento das ciências da educação. Em princípio, estas deveriam proporcionar aos professores novos graus de liberdade e autonomia que apontavam estratégias para pensar e reflectir o exercício da profissão, facultando novos saberes. Porém, vieram gerar efeitos contrários no que toca à assunção de responsabilidades, inerentes ao acto educativo. Este facto é salientado com o aperfeiçoamento das novas tecnologias que *tendem a acentuar a regulação da vida do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros. (...) As Ciências da Educação devem ser consideradas como parte integrante do processo de regulação social*. Remetendo de novo para o pensamento do mesmo autor, é verdade que as reformas de viragem do século, destinadas a incrementar a profissionalização dos professores com base em critérios de eficiência, asseguraram os postos de trabalho, mas à custa de uma redução da responsabilidade dos professores, relativamente aos currículos, tendo aumentado a supervisão e o controlo exterior ao seu trabalho (Popkewitz, Tabachnick & Wehlage 1982, citados Popkewitz, 1995, pág. 45). Esta tutela é hoje mais visível do que nessa

época, pois a decisão relativamente aos currículos e às reformas educativas, não é da responsabilidade dos professores, mas de *experts* em educação que concebem e desenham os currículos.

Contudo, relembramos que é este *o período em que o ensino normal atinge o seu mais alto nível académico e científico, corresponde à fase de maturidade do mais importante movimento pedagógico português (o Movimento da Educação Nova) e à «época de ouro» dos professores* (Nóvoa, 1991, págs. 107- 108).

Mesmo com os constrangimentos provocados pela situação de instabilidade vivida, a 1ª República mantém no centro do debate de ideias a importância da questão educativa, advogando que o desenvolvimento do país só seria possível com a criação de novas instituições escolares, reduzindo as taxas de analfabetismo e formando um «homem novo».

Sublinhamos que a história da profissão professor é indissociável da história da escola. Assim, não é de admirar que os anos vinte (a idade de ouro da escola) seja também o período em que os professores (...) foram mais reconhecidos socialmente e economicamente e no qual tiveram mais prestígio: o processo de profissionalização atingiu então o seu ponto alto (idem, 1987, pág. 585).

Para reforçar as ideias explicitadas, relembramos que o contributo do movimento associativo dos professores foi relevante na época, pelo que representa para a afirmação da profissão. Deste modo, ficaria incompleta esta alusão, sem referir a Sociedade de Estudos Pedagógicos, fundada em 15 de Janeiro de 1910, pela importância que esta constituiu em torno dos debates pedagógicos, durante a 1ª República. Reafirmando o que foi dito, defende Gomes Bento que *a vida da Sociedade de Estudos Pedagógicos foi uma concreta demonstração das extraordinárias perspectivas nos domínios da*

teorização pedagógica, além de ter sido o ponto de apoio de inúmeras alavancas que iriam mover num sentido diferente as estruturas, as práticas e as ideologias educativas. No seu seio reuniu professores primários, universitários e liceais, facilitando um amplo confronto com a realidade dos diferentes níveis de ensino e uma busca de unidade entre os sucessivos graus da instrução pública (1978, pág. 80).

Na verdade, conforme evidenciamos, as associações profissionais tiveram um papel decisivo na afirmação da profissão e que viria a ser interrompido e silenciado, durante o período do Estado Novo, como veremos de seguida.

2.3.2. Estado Novo, resistência e consolidação do corpo profissional

Como já foi sublinhado no ponto anterior, a situação dos professores altera-se com a implantação do novo regime de 1926. O Estado Novo começa a consolidar-se e a sua acção repressiva e de domínio sobre os grupos sociais aprisiona, também, a escola e os docentes.

A Escola e a Igreja serão doravante instrumentos privilegiados de doutrinação e legitimação utilizados para exercer o controlo social e manter a ordem pública. Nesse contexto, a formação de professores é assunto de grandes medidas legislativas, com o intuito de a reorganizar, pretendendo servir os interesses políticos da época. Nesse seguimento, as Escolas Normais são transformadas as Escolas do Magistério, com a publicação do Decreto-Lei nº 18 646 de 19 de Julho de 1930. Estas medidas procuram menosprezar os aspectos científicos da formação, salientando uma aprendizagem essencialmente técnica e, ainda, imbuída da moralidade vigente, assente na trilogia «Deus-Pátria-Família».

Todavia, num primeiro momento a contestação dos professores e das suas associações inviabilizam a implementação dessas medidas, de tal forma, que o governo de então optou pelo encerramento das escolas de formação. No ano de 1930 é a vez das Escolas Normais Superiores e em 1936 encerram, também, as Escolas do Magistério. Só voltariam a reabrir no ano de 1942, mas alicerçadas nos novos pressupostos de formação. Apela-se, de novo, ao conceito de vocação. O tempo de formação é reduzido e impregnado de um novo sistema de valores morais e sociais.

Uma das primeiras medidas do Estado Novo foi a necessidade de alterar a imagem do professor, especialmente do professor primário, visto que durante a 1ª

República os professores tinham tido a consolação de ver as autoridades reconhecer o valor do seu magistério, de tal modo que é considerado um «período de ouro» da profissão.

Mas, tal como aconteceu ao longo da história, *nos períodos contra-revolucionários os professores primários foram um dos primeiros grupos profissionais a ser perseguidos, e Portugal na década de 1930-1940 não constituiu excepção. Os novos objectivos atribuídos à escola impuseram ao professor um papel diferente e menos relevante. E, desde logo, se tudo quanto deles se esperava consistia em ensinar a doutrina cristã e o valor da obediência, a sua imagem, tal como a projectava a ideologia oficial, tinha de sofrer uma radical modificação. Se as ilusões liberais deviam deixar lugar a um novo sistema de valores, também o ideal de professor «sacerdote da democracia», devia desaparecer* (Mónica, 1978, págs. 173-174).

A preocupação do Estado Novo era fazer passar a ideia de que para ensinar a ler, a escrever, contar e ensinar as virtudes morais, não havia necessidade de investir na formação científica de professores. Pretendia-se, assim, desvalorizar e desacreditar o ensino como profissão, regredindo até à imagem de «mestre-escola». Por outro lado, procurava-se impedir que estes profissionais se associassem em organizações próprias com capacidade reivindicativa, onde se fomentassem laços e ideias comuns à profissão.

Nesta linha de acção, *o Estado Novo vai prosseguir uma política de degradação do estatuto económico da profissão docente, voltando a apelar aos conceitos de «vocação», de «missão» e de «sacerdócio». A nomeação dos regentes escolares é um dos aspectos desta estratégia que conduzirá a uma desvalorização do professorado, tanto ao nível económico como profissional e científico* (Nóvoa, 1991, pág. 112).

Numa visão redutora e economicista do ensino, a campanha de degradação da

imagem do professor acontece, na verdade, com o recrutamento dos «regentes escolares»,¹³ institucionalizado no ano de 1931. Refira-se que a maior parte eram pessoas semi-analfabetas e o seu ingresso dependia supostamente da sua idoneidade moral, reconhecida por qualquer figura influente da região ou da Igreja.

Repetidamente, tal como acontecera no início da profissão, voltavam a não precisar de qualificação pedagógica ou académica. E assim, *indivíduos que não conseguiam ser alfaiates, sapateiros, ourives, albardeiros - profissões que requeriam uma preparação específica - podiam ver-se subitamente transformados em professores primários* (Mónica, 1985, pág. 204).

No caso português, durante o Estado Novo, o aumento do número de professores fez-se com mão-de-obra barata e de poucas qualificações. A título de exemplo, referimos o caso flagrante do 1º ciclo do ensino básico com o recrutamento dos «regentes escolares», em geral mulheres, sem qualquer qualificação profissional, a quem bastava ter idoneidade moral, saber ler, escrever e contar, tal como já foi explicitado anteriormente. Recordamos, ainda, que a exigência de formação para o exercício do magistério no 1º ciclo do ensino básico (antigo ensino primário), era de qualquer modo reduzida (11 anos de estudo no total, ou seja, antigo 5º ano dos Liceus mais dois anos de Escola do Magistério). Este cenário manteve-se, assim, até Abril de 1974.

A despromoção social destes profissionais era tal que se lhes pagava menos que

¹³ - «Os regentes escolares» eram pessoas que entravam no ensino sem qualificações profissionais e com reduzida escolaridade. Possuíam as noções básicas para ler, escrever e contar. Suprimiam necessidades transitórias e eram, sobretudo, mão-de-obra barata, para o Estado que procurava desprestigiar os profissionais do ensino. Duma forma geral, eram mulheres a quem se exigia um comportamento social de acordo com as regras sociais da época.

a qualquer funcionário público, mas em contraponto exigia-se mais. Por outro lado, exerciam as suas funções em local distante da sua residência, afastados da família, em aldeias isoladas, sem estradas e sem telefone, em contextos geográficos de isolamento cultural e intelectual. Tratava-se, pois, de escolas de condições precárias, com elevado número de crianças e com equipamentos muito pobres (giz, quadro, mapas, carteiras). Nos restantes níveis do ensino básico a situação foi semelhante, no que toca a recursos materiais. Quanto às condições de exercício profissional foram todavia menos rigorosas. Como sabemos, tratava-se de uma escola de maior dimensão, com menos condicionantes mas acessível a muito poucos portugueses. Os seus professores começavam por ser professores provisórios, situação que se manteve durante anos o que também contribuiu para a ambiguidade da identidade profissional docente. Reafirmando o que foi dito, o acesso ao estatuto de «professor efectivo» significava estabilidade e um vencimento maior, mas dependia de uma qualificação académica. Sublinhámos que, ainda, no início da década de oitenta, 40% dos professores do 2º CEB (antigo ciclo preparatório) não eram licenciados, bem como 25% do ensino secundário (Braga da Cruz, 1989).

Durante a década de sessenta foi o princípio de um tempo novo e inevitável porque *decorrente de factores tão determinantes como a internacionalização do país (entrada na NATO, na OCDE e na EFTA), o aparecimento da televisão, a guerra colonial, a forte imigração para países da Europa democrática, a divulgação das teorias do capital humano e da igualdade de oportunidades. Uma das consequências desta conjugação de factores, foi a necessidade de alargar o universo da escolarização de modo a permitir mais quadros e trabalhadores especializados* (Brandão, 1999, pág. 80).

Este ímpeto acentua-se a partir da revolução de Abril de 1974, com o fim do regime do Estado Novo. A escola abre-se a um maior número de alunos o que exigiu um maior número de professores. Porém, a situação social e política em que o país viveu mergulhado não permitiu formar devidamente os recursos humanos. Como já foi dito, apelava-se à manutenção de uma sociedade ruralizada, em torno das ideias Deus-Pátria-Família.

Por outro lado, entrar na actividade docente era uma oportunidade de emprego público para profissionais dos mais variados ramos: advogados, engenheiros, farmacêuticos (...) e até outras pessoas muito pouco habilitadas. Durante alguns anos a escola resolveu desta forma a falta de professores.

Estes factos, bem como o encerramento das organizações de professores, os baixos salários auferidos, e a entrada de um elevado número de mulheres na profissão, contribuíram decisivamente para a despromoção da função de *ser professor*. Até à década de sessenta o regime político do Estado Novo procurou reduzir a formação (tempo e conteúdos) e controlar ideologicamente o exercício da actividade docente, através do exame de estado, do estágio profissional e até ao nível da introdução de práticas morais. A formação dos professores do ensino secundário, também, sofreu alterações, com o encerramento das Escolas Normais Superiores. Deixa de ser uma formação profissionalizante e ganha *a prevalência da dimensão académica, configurando um professor vocacionado em primeira linha para a transmissão de conhecimentos* (Gomes, 1991; Loureiro, 1990; citados por Nóvoa, 1995c, pág. 19).

Na década de sessenta e setenta reclamam-se estratégias alargadas da formação de professores e maiores qualificações académicas, contribuindo para este facto o surgimento de movimentos políticos, intelectuais e científicos oriundos das novas

realidades emergentes no contexto nacional e internacional.

Porém as organizações internacionais, como a OCDE, foram decisivas. Nos seus relatórios apresentavam Portugal com um país da Europa com menor escolarização, obrigando a repensar a questão do acesso à escola e a formação de professores. Este constrangimento internacional, levou os responsáveis políticos a agir. Nesse sentido, *a Reforma de Veiga Simão (1970-1974) situou-se num momento charneira de expansão quantitativa do sistema educativo português: em 1960, havia pouco mais de 6000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava 70 000 (preparatório e secundário). Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização¹⁴ do professorado* (idem, pág. 20). De seguida, a década de setenta assinala um período intenso na formação inicial de professores dos diversos graus de ensino, para responder à explosão da escola. Essa formação passa a ser realizada nas recém-nascidas Escolas Superiores de Educação, nas Faculdades de Ciências e, posteriormente, nas Universidades Novas. No entanto, permanecem olhares mais conservadores que desvalorizam a dimensão pedagógica da formação e que defendem a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade se o professor tiver o domínio dos conteúdos científicos. É uma imagem do professor, apresentado como técnico e como mero executor de currículos. E à medida que as ciências da educação se vão incrementando acontece em simultâneo o «controlo remoto» da actividade docente, o que condiciona a acção e a autonomia dos professores. Reforça-se a imagem do professor como técnico especialista capaz de aplicar currículos e conteúdos que derivam do conhecimento científico e, em cuja concepção, não esteve

¹⁴ - Cf. ainda António Teodoro, 1994, pág. 188).

envolvido. Eles foram desenhados por «*experts*» em educação, não valorizando os saberes e as práticas dos professores. Esta tem sido a forma que o Estado centralizador das políticas educativas encontrou para manter a sua tutela estatal, prolongando-a através daquilo a que António Nóvoa, chamou de «*tutela científico-curricular*», verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente (1995c, pág. 23). Esta tutela torna-se mais visível a partir da década de setenta/oitenta.

Nesse contexto, tal como já foi afirmado, o Estado recorre a um conjunto de «especialistas pedagógicos» a quem incumbe de conceber estratégias para a melhoria da qualidade do ensino, impondo aos professores, administrativamente, a implementação de novas práticas, através das quais vai orientando o papel dos professores, condicionando a sua autonomia e o seu desenvolvimento, como profissionais reflexivos e com capacidade para intervir em toda a organização escolar e não apenas na aplicação das ideias prescritas por «peritos» em educação.

É, também, neste período e em particular na década de oitenta que um grande número de professores acede à carreira sem habilitações académicas e profissionais. Como forma de ultrapassar mais este desequilíbrio a formação passa a ser centrada na escola em programas de profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço.

Estes modelos formativos apesar de responderem ao imediato da situação, a nível pessoal ou institucional, foram incapazes de transformar ou melhorar a concepção da profissão, que continuou a ser olhada como um grupo de funcionários públicos e não como profissionais autónomos, com uma cultura e uma identidade próprias.

Apesar de todos estes momentos a profissão professor vai ganhando maturidade ao longo de todo o Séc. XX, tendo conhecido um ponto alto formalizado pelo Estatuto

da Carreira Docente, já no final do século, conforme será evidenciado no ponto seguinte.

2.3.3. Final do século XX – o Estatuto da Carreira Docente

Este capítulo centra-se na importância do Estatuto da Carreira Docente (ECD) no processo de construção e afirmação da profissão docente. Nesse sentido, sublinhamos algumas ideias que permitem compreender o enquadramento deste documento, publicado numa época em que *emergia com grande acuidade uma profunda crise de mal-estar entre professores e educadores* e que colocavam neste documento uma forte expectativa de dignificação profissional (Teodoro, 2006, pág. 48).

Por outro lado, e de uma forma geral, os sistemas educativos contemporâneos aumentaram a sua complexidade e Portugal não foge a esta contingência temporal. Entretanto, também, o país acabava de viver um período conturbado que lançava novos reptos desencadeados pelo novo contexto institucional, e pela reforma em curso, marcada pelo processo revolucionário subsequente ao derrube da ditadura como salienta António Teodoro.¹⁵ Para além do mais, a estes factores, associa-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) que no plano dos princípios, consagra a democratização do ensino e a equidade social, abandonando o modelo de «escola elitista» de acesso garantido, apenas, para alguns. Estas mudanças traduzem-se em desafios, que têm um efeito sinérgico exigindo dos professores novas formações que integrem as componentes técnica e científica, mas ainda outras de mais cariz humanista. À medida que consciencializam esta situação os professores investem

¹⁵ - Saliente-se que no período imediatamente anterior ao 25 de Abril de 1974 estava em curso uma reforma global do ensino idealizada pelo Ministro Veiga Simão (Cf. Lei 5/73 de 25 de Julho), que veio a ser revogada, deixando em aberto uma grande dose de nostalgia em muitos actores políticos, que reclamavam a necessidade de uma lei geral enquadradora de uma profunda reforma do sistema educativo, feita agora num regime de liberdade e democracia (Teodoro, 2006, pág. 51).

na sua formação, muita vezes a título individual, apostando na sua valorização profissional (idem, 2006, págs. 38-46)

Nos finais do Séc. XX, já no decurso da década de noventa, os docentes procuram afirmar o seu profissionalismo assumindo a formação ampliada em vários domínios. Surgem novas áreas de formação (ensino especial, gestão e administração, orientação escolar, formação de adultos, inspeção, etc.) pretendendo assegurar que a reforma do sistema educativo em curso teria possibilidades de concretização. No seguimento desta preocupação, os professores aderem apostando na sua valorização pessoal e na melhoria do seu estatuto sócio-profissional.

Apesar da formação dos professores portugueses ter ignorado, sistematicamente, o seu *desenvolvimento pessoal*, confundindo «*formar*» e «*formar-se*», não compreendendo que a *lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação*, podemos afirmar parafraseando António Nóvoa que estes são, na contemporaneidade, um dos maiores grupos profissionais de trabalhadores intelectuais, da sociedade portuguesa (1995c, pág. 24).

O crescimento da profissão deve-se à expansão da educação escolar e à importância que se lhe atribui na formação do potencial humano.

Interessante, é verificar que desde sempre o discurso político e social foi no sentido de confirmar a importância do papel dos professores na construção duma sociedade mais justa e mais solidária, reconhecendo-lhes assim, na retórica, um estatuto sócio-profissional prestigiado. Esta importância, duma formação de professores com elevado nível científico, surge evidenciada na revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), onde o grau de licenciatura para todos os níveis de ensino é apontado como condição necessária à docência, desde o ensino pré-

escolar até ao ensino secundário, conforme o estipulado no nº1 do art.º 31 da Lei 115/97 de 19 de Setembro.¹⁶

Este processo vem coroar a afirmação de um conjunto de preocupações que vêm já da década de setenta, com especial incidência a partir de Abril de 1974. Recapitulando o que atrás referimos, esta década ficou marcada pelo signo da formação inicial dos professores. *Uma vez arrefecido o ímpeto revolucionário, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político. (...) A década de 70 é também um período fundador do debate actual sobre a formação de professores* (idem, 1995c, págs. 20-21).

Este processo foi extensivo a todos os níveis de ensino. No caso do 1º ciclo, no ano de 1973, ingressam nas antigas Escolas do Magistério as «ex-regentes», para frequentarem o «curso preliminar» e que era equivalente ao 2º ano do ciclo preparatório (actual 6º ano de escolaridade). Surge a intenção de qualificar estes profissionais corrigindo a forma inadequada como acederam à profissão, sem habilitações a nível pedagógico e científico.

Neste seguimento, a década de oitenta ficou marcada pela profissionalização em serviço, procurando remediar a situação, criando essa oportunidade de aperfeiçoamento para estes profissionais. Também, nesta época, o 1º ciclo do ensino básico, viveu um período de reconversão dos chamados «professores idóneos», (equivalente aos ex-regentes escolares), vindos de Angola e Moçambique. Esta reconversão foi feita através

¹⁶ - Cf. Artigo 31, nº1 - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.

de cursos especiais, intensivos ou cursos gerais que conferiram um diploma profissional. Relembramos que socialmente se vivia no país um tempo de mudança política, que altera a visão da escola e o quadro legislativo.

Finalmente, a década de noventa é marcada pela formação contínua de professores. Depois de profissionalizar um grande número de docentes era necessário «reciclar» fazendo a actualização dos conhecimentos e acompanhando o incremento das novas tecnologias que surgiam de forma intensa, na vida das escolas.

Ora, sendo a formação um processo de desenvolvimento, que se traduz no domínio de saberes teórico-práticos, sobre variados aspectos da realidade, possibilitando a tomada de atitudes e o discernimento pessoal e profissional, fazia sentido abrir espaços de formação contínua para responder aos novos desafios. Gostaríamos de referir que estes espaços foram, também, formas de encontro e de partilha onde as relações entre pares assumiram um novo significado, perspectivando um outro enquadramento para a profissão professor.

O desafio deste período foi decisivo, porque sinaliza não só a reciclagem *dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (...). A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente* (idem, 1995c, pág. 22).

Contudo, a década de noventa é, também, um marco no reconhecimento da profissão professor, assinalado com a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário,¹⁷ ancorado numa nova

¹⁷ - Cf. Decreto-Lei 139/A-90, de 28 de Abril.

perspectiva que contempla entre outros aspectos o direito à «carreira». Neste documento, pela primeira vez são consagrados, formalmente, os direitos e os deveres inerentes à profissão.

Tal como já foi sublinhado, noutros pontos deste trabalho, colocavam-se aos docentes grandes exigências e novos desafios que, conseqüentemente, impunham novas regras. A universalidade e a massificação crescente da educação conduziu ao aumento do número de profissionais e levou os responsáveis da política educativa, conjuntamente com as organizações representativas dos professores, a optar pela negociação e posterior aprovação de um documento enquadrador da carreira que contemplasse todos os aspectos relativos à vida profissional, desde os deveres aos direitos, ao recrutamento, aos concursos, férias, faltas, mobilidade (...) até à aposentação. De salientar que este documento corresponde a uma antiga aspiração dos professores portugueses que, desde há muito, se empenharam em ver reconhecido o seu direito à «carreira».

Esse normativo ficou conhecido pelo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, publicado a 28 de Abril, doravante designado por ECD. Numa linha de orientação e de modernização educativa e, ainda, na perspectiva de melhoria qualitativa dos recursos humanos do ensino, visava-se em primeiro lugar a substituição dos inúmeros diplomas legais em vigor, dispersos e oriundos dos vários governos, que já se encontravam *sem uma linha condutora, coerente e uniforme* (Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei 139-A/90).

Pretendia-se, também, um documento normativo integrador do desenvolvimento profissional, com um código de conduta, tendo como referência a profissionalização dos docentes, adquirida em Escolas Superiores de Educação ou em Universidades, através

da exigência de formação inicial, especializada ou contínua, procurando traduzir o rigor e o profissionalismo inerentes ao exercício da prática educativa. É, ainda, um documento que clarifica os direitos e os deveres específicos da profissão, tendo em conta os comportamentos individuais (ex: a formação contínua) e também os comportamentos institucionais (ex: relacionamento com os alunos, as famílias e a comunidade educativa).

Por outro lado, considera-se que as normas e regras de comportamento *que, pela sua prática reiterada, estão interiorizadas, como o direito de intervir na orientação pedagógica, através da liberdade de iniciativa na escolha dos métodos de ensino, e o dever de gerir o processo ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos, instituindo-se ainda o princípio genérico de que o desempenho da função docente se deve orientar para níveis de excelência, bem como o direito-dever à formação e informação para o exercício da função educativa, o direito ao apoio técnico, material e documental e os deveres de corresponsabilização pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e de tutela dos alunos na educação pré-escolar e no ensino básico, em caso de ausências de curta duração.* (Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei 139-A/90).

Entre os vários aspectos sublinhamos o facto de, pela primeira vez na legislação portuguesa, se terem exigido requisitos físicos e psíquicos para o desempenho profissional e também a verificação da adequação dos professores recém formados, consubstanciado através do chamado «período probatório» no qual se procura verificar se o jovem professor está qualificado e motivado para as funções que irá desempenhar. Este requisito, não chegou a ter o efeito prático de acordo com a filosofia com que foi pensado.

Consideramos que um aspecto inovador e valioso do ECD é a consagração de uma carreira única, abrangendo todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, que era uma legítima aspiração de todos os docentes e, nomeadamente, dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico, a quem, desde sempre, se atribuiu um estatuto de menoridade.

Este documento previa uma bonificação na progressão da carreira para todos aqueles que adquirissem outras habilitações, a nível de licenciatura, mestrado ou doutoramento. Mas este é um dos aspectos de que voltaremos a falar, mais adiante neste trabalho. Refira-se que esta bonificação ficou no esquecimento, ou seja, aguardou quase sete anos por regulamentação. Relativamente ao recrutamento, é de salientar a exigência do grau de licenciado, para ingressar na carreira, conforme determina a Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 4/86 de 14 de Outubro). Explicita-se no documento que *outra inovação de fundo consiste na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual da qual passa a depender a progressão na carreira* (Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei 139-A/90).

No que toca ao horário de trabalho directo com as crianças, passou a ser de 25 horas semanais para o 1º ciclo do ensino básico e para a educação pré-escolar, 22 horas para os 2º e 3º ciclo do ensino básico e 20 horas semanais para o ensino secundário e o ensino especial. De recordar que o pré-escolar viu aqui consagrada uma luta de muitos anos, visto que o seu horário de trabalho era anteriormente de 30 horas semanais, sendo discriminado relativamente aos outros níveis de ensino.

Como vimos, o ECD confirma todos os aspectos da carreira docente e tem como

finalidade primeira *a melhoria da produtividade do pessoal docente, reconhece e consagra as especialidades inerentes ao exercício da actividade, introduzindo as condições necessárias à dignificação e valorização de função educativa e a uma efectiva modernização e renovação do sistema educativo* (Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei 139-A/90).

Com efeito, estes eram os princípios básicos que nortearam os legisladores. Talvez não fosse o estatuto que correspondia às expectativas dos professores, mas foi um documento marcante que, sem dúvida, consagrou aspectos interessantes e muitos dos quais relevantes para o profissionalismo docente. Entre os que os professores consideraram mais negativos salientamos a «candidatura ao 8º Escalão» que exigia a apresentação do currículo do candidato e a apresentação de um trabalho de natureza científica, os quais eram objecto de avaliação em provas públicas, por um júri nomeado para o efeito.

A aprovação do Estatuto da Carreira Docente deu início a uma nova etapa, também, complexa e carregada de conflitualidade visto que aspectos inovadores relacionados com direitos dos professores necessitavam de regulamentação específica, o que não aconteceu de imediato. Como já dissemos, é o caso da regulamentação do art.ºs 54º, 55º, 57º e 63º, do ECD, entre muitos outros aspectos. Podemos pois afirmar que se tratava, sem dúvida, de um instrumento importante para a dignificação e valorização da função docente embora se tenha revelado ineficaz em muitos aspectos de acordo com os anseios e aspirações dos professores, provocando um certo mal-estar docente. Entre os factores que contribuíram para esse mal-estar destacamos a instabilidade profissional, fruto de políticas educativas, desajustadas e algumas vezes contraditórias ao que estava preceituado na lei.

Posteriormente, reconhecendo de novo o papel essencial e insubstituível do professor, surge a revisão do ECD, através do Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro.

No seguimento desta preocupação, *o presente diploma desenvolve e clarifica aspectos relativos aos direitos profissionais dos docentes, nomeadamente quanto aos direitos de negociação colectiva, de participação no processo educativo, de formação e informação para o exercício da função educativa e de segurança na actividade profissional.*¹⁸

No processo de revisão do ECD são confirmados alguns direitos dos professores, como o aperfeiçoamento das diversas formas de mobilidade e a possibilidade a todos os docentes integrados na carreira usufruírem das licenças previstas na lei. Por exemplo, o direito à «licença sabática» possível após oito anos de serviço docente, pretendendo que os professores realizem projectos de investigação (ou inovação) de interesse pessoal e/ou profissional.

No âmbito da avaliação do desempenho, a meta era salvaguardar o carácter formativo na procura da melhoria dos recursos humanos e como forma de aprofundar os aspectos mais positivos da actividade docente.

Este documento prevê, também, incentivos no caso de uma avaliação extraordinária, facilitando assim uma mais rápida progressão de carreira e, aos mais assíduos, confere bonificações na aposentação de forma a criar estímulos profissionais

¹⁸ - Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei 1/98 - Em matéria de deveres profissionais, foi dada particular relevância ao papel dos docentes na formação e realização integral dos alunos, respeitando as suas diferenças culturais e pessoais e promovendo o combate a processos de exclusão e discriminação, na gestão do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de processos de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos, bem como na actualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, capacidades e competências docentes, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

que visem a melhoria da educação e simultaneamente o bem-estar dos professores.

De facto, a revisão do ECD foi um processo que trouxe benefícios e uma nova valorização à carreira docente, com particular referência à regulamentação dos art.ºs 54º, 55º e 56º que, inegavelmente, foram uma grande vitória dos professores pela qual lutaram quase sete anos. Estes artigos, só foram regulamentados com o Ministro da Educação (Marçal Grilo), durante o ano de mil novecentos e noventa e seis, com efeitos a um de Janeiro de mil novecentos e noventa e sete, no período de governação do XIV Governo Constitucional, liderado pelo Engenheiro António Guterres do Partido Socialista.

A consagração destes direitos dos professores, bem como a exigência da formação inicial tendo como base o grau de licenciatura para ingresso na carreira docente, foram aspectos relevantes que abriram um novo ciclo na vida profissional dos professores.

Evidentemente, para além da revalorização material, que foi expressiva, estava aqui em jogo o prestígio social da profissão e o seu reconhecimento público, configurando-se como um marco importante no processo de construção da profissão professor.

Entre Janeiro de 1998 e Janeiro de 2007 foi este o documento orientador da profissão docente.

As políticas educativas mudam e surgem novas orientações. A 19 de Janeiro de 2007 é publicado um novo ECD (Decreto-Lei 15/2007) que representa um retrocesso para as expectativas e os anseios dos professores. Alteram-se as condições de aposentação, de progressão, os horários, a avaliação de desempenho, o ingresso na carreira, a formação contínua, entre outros aspectos. No preâmbulo do documento

afirma-se que o anterior ECD *com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-o objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes* (Cf. Decreto-Lei 15/2007). Esta lógica e os motivos apontados para tão profunda alteração na vida das escolas e dos professores serão certamente um dia avaliados. Valeria a pena salientar que este documento foi antecedido por uma campanha pública que acentuava a culpabilização e a responsabilização dos professores, ampliado com subtileza em alguma comunicação social, consumada por *opinion makers* (*fazedores de opinião*) e que produziram repercussões negativas para a imagem dos professores na opinião pública.

A leitura crítica do documento permite perceber que ele introduz mecanismos de conflitualidade, não preservando um clima de confiança entre professores. Nos aspectos mais contestados encontra-se a nova estrutura da carreira. Diríamos que de uma carreira única, com 10 escalões, passamos para uma carreira com duas categorias. Relembramos que a tutela considera a carreira um *corpo especial da administração pública*, mas o trato social que lhe concede não é concordante com esse estatuto. Opta pela sua divisão em duas categorias distintas (embora o conteúdo funcional seja o mesmo): «*professor*» e «*professor titular*». Na carreira de professor passam a existir 6 escalões e, na carreira de professor titular, apenas 3.¹⁹ O acesso é limitado, dependendo de uma prova pública, da existência de vagas, e da avaliação de desempenho do professor. No entanto para abreviar a situação e pretendendo consolidar de imediato esta determinação legislativa é

¹⁹ - Cf. art.º 37, ponto 4: alínea a) – Professor – cinco anos, excepto nos 4º e 5º escalões, cuja duração é de quatro anos; b) professor titular – seis anos.

publicitado o primeiro concurso de acesso à carreira de professor titular, que aconteceu em Junho de 2007.

O descontentamento entre os professores agrava-se. Tratou-se, simplesmente, de um concurso documental de análise curricular, em que foram valorizados, os últimos sete anos lectivos da vida profissional (1999/2000 até 2005/2006) e um conjunto de cargos de coordenação e gestão da escola, em detrimento da verdadeira essência da profissão professor: a prática educativa. Esta circunstância permitiu que professores posicionados em escalões superiores fossem ultrapassados por outros de escalões inferiores, porquanto estes eram obrigados a concorrer na escola onde no momento se encontravam a exercer, ou até a aguardar nova colocação. Não se considerou a sua graduação profissional. Assim, professores de 8º e 9º escalões ultrapassaram os posicionados no 10º escalão, num quadro de constrangimentos que seria difícil elencar no âmbito deste trabalho.

No entanto, mesmo antes destas constatações já se havia gerado um clima de desconfiança quanto aos verdadeiros desígnios do novo documento, estrategicamente, repetidos pela tutela. Foi tema acesso de debate de professores, organizações sindicais, partidos políticos, investigadores e em vários sectores da opinião pública. Nesse contexto, salientamos o que escreveu Almerindo Afonso, investigador da Universidade do Minho a propósito do documento:

Na prática, na base de um posicionamento em determinados escalões de carreira (a que nem sempre se chegou por mérito efectivo), uma nova e arbitrária divisão do trabalho docente instala-se desprezando completamente as competências concretas de muitos professores, os seus compromissos, envolvimento e dedicações

reais, a qualidade dos desempenhos e dos cargos assumidos anteriormente, as formações interiorizadas e recontextualizadas (...). Como se estar num determinado escalão da carreira docente fosse doravante, garantia suficiente de qualidade nas práticas e atitudes profissionais! Por isso, é estranho que, sem um período de transição (...) algumas atribuições (que até vinham a ser, em muitos casos, muito bem desempenhadas por professores com menos tempo de serviço e até com mais formação que os futuros titulares) sejam agora exclusivas desses professores titulares.

(Março de 2007, pág. 8)

Outra das reflexões dentro do mesmo alinhamento teórico que converge no mesmo sentido é efectuada por Manuel Matos, investigador da Universidade do Porto, quando afirma que *as novas disposições político-administrativas e financeiras introduzidas no sistema educativo por força da revisão do Estatuto da Carreira Docente, recentemente aprovado visam alterar substancialmente as condições materiais de trabalho e, em consequência, não podem deixar de afectar, o desenvolvimento profissional dos professores e educadores. O seu universo simbólico, o sistema de relações profissionais, o quadro de valores subjacente ao trabalho pedagógico irão, assim, confrontar-se com uma nova lógica de acção cujo sentido será dominado inevitavelmente pelo jogo da competição.*

(Junho 2007, pág. 8)

Como poderemos constatar, em vários documentos produzidos pela tutela, pelas associações e sindicatos de professores, por académicos e pela sociedade civil, os argumentos são plurais, uns a favor e outros contra, o novo ECD. Refira-se que alguns

dos quais sustentam a sua valorização como instrumento de regulação da profissão. Porém, existem consequências práticas, na vida das escolas e dos professores, decorrentes da aplicação deste novo documento, que configuram com nitidez a burocratização do papel do professor e a quebra de confiança entre pares.

Mas esta é uma questão deixada, intencionalmente, em aberto dado que no período em reflexão neste trabalho (1973-2005) não foi possível dar-lhe o devido desenvolvimento. Assumimos, desde já, este desafio para um trabalho futuro.

3. – Profissão docente e contemporaneidade

3.1. Reptos da sociedade educativa

O contexto da nossa «contemporaneidade»²⁰ está profundamente marcado pela noção de «sociedade educativa». Começamos por referir que quando falamos de sociedade educativa, estamos a falar de uma sociedade com acesso alargado à informação e ao conhecimento, marcada pela força revolucionária e intensa das novas tecnologias. Contudo, sublinhamos que se trata de uma sociedade da informação e o grande desafio para a educação será transformar esse vasto leque de informação em compreensão e conhecimento organizado, quer seja na vertente científica ou na vertente humanista. Registe-se que podemos ser muito informados e pouco formados.

Por isso, os sistemas educativos contemporâneos têm a responsabilidade de responder aos novos desafios de uma sociedade da informação, mundializada, digitalizada, interactiva e que reclama um pensamento em rede reconhecendo a importância da alteridade, do diálogo, da solidariedade, em que o respeito pelo ser humano seja o ponto de partida e o ponto de chegada. Para tal, parece-nos que será necessário usar criativamente estas oportunidades introduzidas pelas novas tecnologias

²⁰ - Designamos por contemporaneidade o tempo da actualidade e a posse subjectiva dessa mesma actualidade, valorizando esta noção na sua dimensão antropológica na sequência do que defende Adalberto Dias de Carvalho. *Sendo contemporâneo o homem assume a plenitude – e a precariedade – da sua subjectividade, relativamente a si, e aos outros, e, com ela, a sua própria dignidade* (2000, pág. 7). Trata-se pois, de uma concepção que transcende a referência cronológica tal como refere o autor citado. *Se vivemos todos, numa dada época, um mesmo presente, não usufruímos por isso, contudo, necessariamente, da contemporaneidade a que este presente cronológico nos pode dar acesso* (idem).

na escola, mas sem colocar em questão uma cadeia educativa com implicações culturais e sociais, acreditando no valor da pessoa humana.

Neste contexto, as possibilidades de educação são maiores mas marcadas por novas vulnerabilidades. Desde logo, a *incerteza domina a sociedade actual. A angústia que lhe está associada acentua-se face à rapidez com que os fenómenos se sucedem (...). Vivemos num espaço e num tempo charneira entre um passado que nem sempre compreendemos (e amiúde desvalorizamos) e um futuro que não conseguimos prever. Fomos gradualmente perdendo os tradicionais modelos de vida, cuja solidez se relaciona com a sua perenidade, e apenas lhe temos oposto referências chamadas «pós-modernidade», que se caracterizam pela fragilidade imanente da sua natureza volátil, efêmera (...). A sociedade actual está marcada por paradoxos estonteantes, que a voracidade comunicacional não nos permite consciencializar* (Castilho, 1999, pág. 7).

De acordo com este autor, a inteligência e o conhecimento serão futuramente as novas formas de propriedade (se é que não o são já). Se assim é, a sociedade vai exigir que a escola responda aos novos reptos da actualidade. E na escola, os professores são elementos-chave, valiosos e imprescindíveis. Disso ninguém terá dúvidas, sendo consensual a ideia de que a possibilidade de concretização de qualquer reforma educativa passa pela capacidade dos professores em apreender e transformar essa nova realidade com perspectivas e estratégias de mudança, centrando o processo de ensino (aprendizagem) na relação comunicacional e relacional de qualidade, enquanto *ser de relação e com capacidade para se desenvolver* (Brandão, 2007, pág. 113).

Neste sentido, também a escola da educação básica terá de encontrar novas formas de organização e de modernização que contemplem os valores emergentes da educação para o Séc. XXI, *«projecto, autonomia, liberdade, participação, coesão,*

colegialidade, diversidade, compreensão», fornecendo também, aos seus alunos, a capacidade cognitiva de decifrar a complexidade e a diversidade das mensagens que lhes chegam em quantidades inimagináveis, na escola de outrora.

Todavia, o que se ambiciona é que o professor passe de mero transmissor ou executor de currículos a um profissional responsável e reflexivo, porque *ser professor não pode definir-se, tal como acontece com a maioria das profissões, como uma actividade de produção de bens materiais ou serviços de ordem económica, técnica ou organizativa, mas como uma actividade complexa cuja finalidade é a produção de “estados de espírito” e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir comunicacional* (Carrolo, 1997, pág. 46).

O professor deve, cada vez mais, ter a competência de realizar com saber e autonomia o seu papel de mediador das aprendizagens dos alunos, sem os formatar, mas ajudando-os a reflectir e a problematizar as questões.

O professor actual deverá ser *o homem da situação* (Altet, 1998, pág. 30). Significa que deverá ter a capacidade de se adequar, de reflectir sobre as práticas e dominar as situações novas e imprevistas que acontecem quotidianamente no processo educativo. Deverá ter a capacidade de responder, ajustadamente, às questões complexas e variadas de forma concisa e sabedora, tendo em conta a sociedade da globalização, da informação e da multiculturalidade.

Nesta perspectiva, dada a relevância social da função que exercem, devem ser valorizados tal como sublinha Jacques Delors, escrevendo:

Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto dos professores. É no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial,

as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor (...) tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (1997, pág. 136).

Talvez os motivos evocados por este e outros investigadores contribuam para o reconhecimento social do papel do professor. Sabemos que o seu contributo pode ser decisivo para a formação básica de todos nós, bem como para o seu consecutivo aperfeiçoamento. Nos contextos contemporâneos, emerge a necessidade de formação ao longo de toda a vida. Por isso, exige-se dos professores a disponibilidade para acompanharem a evolução do conhecimento, necessitando para o efeito de condições e tempos que lhes permitam responder aos desafios colocados pelas novas realidades sociais.

Pelo que foi dito, o professor deve ser um investigador atento, com competências científicas, pedagógicas e humanas. No acto educativo, deve associar os valores éticos, morais, intelectuais e afectivos, dando o seu contributo para ajudar a florescer sociedades mais flexíveis, mais tolerantes, capazes de resolverem os conflitos pelo caminho do diálogo e do bom senso. Efectivamente, a escola não vive isolada à margem do que ocorre na sociedade. Afinal, o que acontece na educação é o espelho do que acontece noutras áreas da sociedade.

Porém, a actualidade lança ao professor novos reptos que passam pelo saber mas, também, como já dissemos, pelas competências de relação e de comunicação, ajudando o aluno *a articular o seu conhecimento na acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, (...) tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades* (Schön, 1995, pág. 82).

Na contemporaneidade, a visibilidade da escola tem problematizado o papel social do professor, apresentando-o em várias perspectivas ou leituras, que procuram representar o seu desempenho. Deste modo, utilizam-se um número infinito de metáforas desde: transmissor de conhecimentos, planificador, facilitador das aprendizagens, mediador, decisor, executor de currículos, comunicador, técnico de educação, gestor de conflitos, técnico-especialista, *pivots do jogo* (Skilbeck, 1998, pág. 47), *profissional racional* (Zabalza, 1994, pág. 43), *investigador na sala de aula* (Stenhouse, 1975), *profissional clínico* (Clark 1983; Griffin 1985) e *professor como prático reflexivo* (Schon, 1983, 1987) (citados por Gómez, 1995, pág. 102).

O que é verdade, é que vivemos num tempo em que *sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos* (idem, 1995, págs. 102 - 103).

Entendemos que os reptos lançados à escola e aos profissionais da educação se constituem como um desafio de mudança, do ponto de vista individual e colectivo. De modo nenhum, estas mudanças sociais tornam desnecessária a presença do professor. As

mudanças tecnológicas ficam obsoletas em menos de uma geração. Os valores, a presença humana, os laços interpessoais, são do nosso ponto de vista insubstituíveis na relação educativa. Colocando a questão em termos pedagógicos, o professor deve ser um mediador do processo de desenvolvimento de outras pessoas, dando a ênfase ao aluno na construção do conhecimento e não no professor, como acontecia no passado. Na verdade, ninguém aprende sem esforço sem o desejar e os educadores precisam acreditar na sua própria educabilidade, como pessoas e como profissionais, pois *o mundo contemporâneo reclama uma actualização permanente, sobretudo, em áreas de actividade como a docência* (Baptista 2005, pág. 114).

Por este motivo, o professor deve reformular as suas práticas, dando espaço ao profissional reflexivo. No seguimento desta preocupação, deve actuar reflectindo na e sobre a sua acção, concebendo novas realidades, experimentando, corrigindo e (re)inventando as formas de diálogo pedagógico, assumindo o compromisso com a aprendizagem, ao longo da sua existência temporal, tanto por razões pessoais, como de conveniência económica e social. Por isso, o conhecimento que o professor deve alcançar vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

Em síntese, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica. Será, pois, razoável afirmar que o professor não deve perder as oportunidades de alargar os seus saberes em vários campos, usando as possibilidades da tecnologia como um recurso e não como um fim. Os novos tempos reclamam novos professores, capazes de fazer emergir na sociedade educativa a importância de aprender ao longo de toda a vida, conforme evidenciaremos de seguida.

3.1.1. Educação para todos ao longo da vida

A educação para todos ao longo da vida surge como uma concepção que pressupõe que as pessoas têm capacidade de aprender, em todas as etapas de vida, reconhecendo o importante papel da educação no processo de aperfeiçoamento humano. Esta concepção, acredita que tal facto amplia as possibilidades de fazer escolhas, enquanto pessoa, no sentido de assumirmos desafios, de forma incessante, sem deixarmos passar o tempo. Traduz a urgência de agir, de contribuir, de desconstruir a informação e torná-la em conhecimento de modo a aprender com e ao longo da vida, num mundo cada vez mais complexo e mais incerto. A finalidade primeira é ser cada vez mais uma pessoa, com individualidade única, contribuindo para melhorar o espaço, o grupo, o mundo em que nos encontramos. Nesse sentido, como já referimos neste trabalho, parafraseando o Relatório da UNESCO, *Educação um tesouro a descobrir* (1996), há competências transversais, que envolvem as aprendizagens básicas para o Séc. XXI. A sua consolidação assenta em quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Ora face a este novo paradigma, é necessário repensar o papel da escola e da educação, sendo que a escola não poderá ser um espaço de transmissão de saberes se quiser ser um pilar da sociedade da informação e do conhecimento onde é necessário reaprender constantemente. A este propósito, o Relatório Final, do Conselho Nacional de Educação, identificou um conjunto de questões emergentes para melhorar a educação e recomenda que ela deve *fornecer aos jovens e adultos as ferramentas intelectuais que foram aperfeiçoadas ao longo dos tempos e que, criteriosamente aplicadas, permitem viver hoje mais e melhor do que em qualquer outro período da história da humanidade,*

saberes científicos, tecnológicos, sociais, literários e artísticos, todos eles igualmente importantes (Azevedo, 2007, pág. 147).

No prolongamento destes princípios, a relevância das aprendizagens realizadas em contexto escolar, que apelam à memorização, caducam em pouco tempo. Consideramos, tal com sublinha Isabel Baptista *que os saberes actuais são sempre verdades provisórias*, (1999, pág. 12). Reconhecemos, por isso, a urgência da escola se tornar o local de excelência onde as pessoas, incessantemente, vão e voltam porque para além da incontornável referência do conhecimento, que deve continuar a ser, tem agora outras exigências. Estas decorrem da complexidade social, da sociedade contemporânea, que reivindica que se aprenda a analisar e a (des)construir o conhecimento numa multiplicidade infinda de informações, de ideias, de valores e de simbologias. Considerando esta nova realidade, o repto é, procurar eleger decisões lógicas, de forma consequente e ampla, com espírito crítico, desde a infância até à velhice. E, este será o espaço da escola.

Na contemporaneidade, estas preocupações de promover as aprendizagens, como forma possível de aperfeiçoar o destino humano, são evidenciadas em vários estudos e documentos, nomeadamente na Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, de 15 de Novembro, que deliberou um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, determinando para tal diversos objectivos, dos quais salientamos algumas ideias:

- i) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida (...);*
- ii) Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a*

coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;

- iii) Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia, baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos e da democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos povos e culturas.*

Estes realces deixam claro a indispensabilidade de todos aprendermos ao longo da vida e com a vida e a consubstanciação da ideia de que nunca é tarde demais para aprender será um marco da educação no Séc. XXI, porque o que está verdadeiramente em causa é *uma nova forma de encarar a ligação entre o tempo humano e a aprendizagem. Isto é, não se pretende apenas alargar a outras etapas de vida as oportunidades que tradicionalmente eram proporcionadas à infância e à juventude. É uma nova concepção de vida, de educação, e de relação entre ambas, que está em jogo. A educação é agora valorizada como dimensão da própria vida, tanto quanto o acto de aprender é encarado como responsabilidade pessoal, como dever de cada um no sentido de honrar a sua presença no mundo* (Baptista, 2005, pág. 61).

É, de algum modo uma nova mentalidade que diz respeito aos vários protagonistas do processo e não apenas aos decisores de política educativa. Teremos todos de perceber que não há soluções curriculares válidas para uma vida porque o futuro é imprevisível. Em todos os casos, é (ou será) preciso melhorar, corrigir, aprofundar e actualizar o conhecimento. Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, *o conhecimento estando vinculado a uma prática e a uma cultura tem um conteúdo ético próprio. Esse conteúdo assume diferentes formas em diferentes tipos de conhecimento,*

mas entre elas é possível a comunicabilidade e a permeabilidade, na medida em que todas as culturas aceitam o princípio da dignidade humana (1997, pág. 284). Nesta perspectiva, não há caminhos únicos a seguir e, por isso, viver plenamente a nossa cidadania é uma responsabilidade do quotidiano e que cabe a cada um de nós.

Reconhecemos, por isso, a emergência de uma necessidade de aprender ao longo de toda a vida num tempo rico em mudança, incerteza e complexidade que impõe, a todo o momento, novos conhecimentos e novas competências humanas e sociais. Daí que uma das novas missões da escola passe por abrir as portas ao aperfeiçoamento humano, como explicitaremos de seguida.

3.1.2. Novas missões da instituição escola

Conforme vem sendo afirmado, actualmente a escola vê-se confrontada com novas realidades decorrentes da temporalidade actual e que lhe conferem novas missões, apesar de não abandonar o seu papel de referência como lugar privilegiado do saber.

A escola do passado era reconhecida como um espaço de transmissão de saberes. Evoluiu num contexto que ela ajudou a modelar, *mas a um ritmo próprio, o do tempo longo da educação, desfazado relativamente ao tempo curto da sociedade e dos embates que a transformam. E uma das missões da escola é de facto, amortecer os embates, preservar uma continuidade num mundo que se acelera (...) tentando incessantemente encontrar respostas para o segredo da aprendizagem* (Pouts-Lajus e Riché-Maigner, 1998, pág. 19).

Além do mais, a evolução das novas tecnologias a um ritmo impetuoso e o conseqüente acesso de todos à informação, como já evidenciámos, tem questionado aquilo que foi o papel tradicional da escola, profetizando que ela está em crise.

Sabemos que ao longo da sua história muitas foram as críticas aos modelos escolares, tendo as mais variadas origens, que vão desde a opinião pública até aos intelectuais, académicos, pedagogos e outros. Este facto leva-nos a acreditar que alguma virtualidade terá e, porventura, poderá ser reforçada pelos novos desafios na era multimédia e num tempo cada vez mais efémero.

Assim, as novas missões da escola vinculam-na à construção do conhecimento, centrada no desenvolvimento humano, condição para que possamos aprender a viver juntos em cidadania activa, construindo um novo tempo através da magia da escola.

Falamos de magia porque, simbolicamente, a escola transporta múltiplas

imagens, representações e olhares e, principalmente, porque nunca se sabe até onde vai a importância do que foi ensinado e aprendido, nesse espaço de encontro humano.

Na escola aprendem-se alguns saberes imediatos que são facilmente avaliados. Mas o acto de aprender vai para além disso. Há marcas a que só o tempo dá sentido. Daí o encantamento que lhe atribuímos, como lugar privilegiado do conhecimento.

Nesta perspectiva, possivelmente, a escola poderá ser, no terceiro milénio, o marco central no processo de ensinar e aprender. Para nós, o desafio será a busca permanente de uma matriz de competências, alicerçadas no conhecimento e na ciência (*aprender a conhecer*) mas onde as dimensões humanas de uma cidadania activa (*aprender a ser – aprender a viver juntos*) sejam envolvidas, propondo ao aprendiz uma «*Escola Alicerce*»,²¹ capaz de dar sentido ao que se aprende (*aprender a fazer*) superando a fragmentação e a complexidade do conhecimento, contrariando as resistências do mundo contemporâneo que têm angustiado a escola, colocando-a permanentemente em causa.

Nunca como agora a escola teve tantas atenções e tantas responsabilidades. Constantemente, são atribuídos novos papéis sociais à escola que a confrontam com o seu passado, criticam o presente e questionam o futuro. É habitual dizer-se que tudo o que a sociedade não é capaz de solucionar transfere para a escola. Parece até emergir nesta transferência um carácter moralizador cuja responsabilidade primeira é atribuída à escola como se os contextos sociais não fossem modelos que influenciam a «geografia» do espaço escolar. Como já foi dito, *a escola não é uma ilha* e as questões de base estão na família, são transversais à sociedade e reflectem-se, por isso, na escola. Apesar de

²¹ - Cf. denominação utilizada pela autora, num trabalho de investigação publicado em 2004, na Revista *Brigantia*, Jan/Jun/2004, nº 1/2, com o título: *As Nossas Escolas do 1º Ciclo: o que foram - o que são - Escolas do Concelho de Bragança versus Escolas de Castilla e León*.

tudo, julgamos que a escola actual não está em perigo. Com certeza, será capaz de se (re)inventar.

Pelas razões apontadas, não pretendemos avançar formatos imaginativos para a nova escola do Séc. XXI. Mas, acreditamos na sua continuidade como instituição, com inteligência para reagir à realidade complexa e variada do tempo em que nos encontramos, assumindo as novas missões que a organização conjuntural e temporal vierem a reclamar. Seguramente, terá que acompanhar a evolução do conhecimento e as matrizes escolares da época planetária, na presença de um mundo cada vez mais digitalizado e mais complexo. Afinal, esta é a sua marca histórica e diferenciadora que a sustentou ao longo da sua arquitectura temporal e espacial, pois nem sempre a escola teve o formato com que hoje a conhecemos. Todavia, desde sempre, foi um lugar de formação e aprendizagem, por excelência, mas retribuindo, de igual modo, ao desígnio de diferentes gerações.

No seguimento desta reflexão devemos, por conseguinte, acreditar que a educação é a «força do futuro» como lembra Edgar Morin (2002), apesar de reconhecermos que o tempo da contemporaneidade, reclama novos estilos para ensinar e aprender. Este investigador e sociólogo ao interrogar-se sobre a essência da educação do futuro afirma que será necessário, desde logo, reorganizar o conhecimento, considerando a complexidade crescente da sociedade da informação. No seu testemunho, sugere sete saberes para a educação do futuro e que configuram um novo rosto para a escola. Nesta linha de preocupação, defende a emergência de:

- i) Reconhecer *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, referindo a necessidade da educação nos dar a lucidez vital e suficiente para

entendermos que o *conhecimento em forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução mediada pela linguagem e pelo pensamento e, desse modo, conhece o risco do erro* (idem, pág. 24).

- ii) Estabelecer os *princípios de um conhecimento pertinente*, salientando a necessidade de organizar e articular o conhecimento pois a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. Deste modo, o todo tem qualidades ou propriedades que não se encontrariam nas partes se estivessem isoladas. O conhecimento pertinente deve estabelecer *a ligação entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da era planetária confrontam-se cada vez mais inelutavelmente com os desafios da complexidade* (idem, pág. 43).
- iii) *Ensinar a condição humana*, assinalando que uma das vocações essenciais da escola do futuro será centrada na condição humana, pois devemos reconhecer a nossa humanidade comum e, *ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano* (idem, pág. 51).
- iv) *Ensinar a identidade terrestre*, pois sendo a educação do terceiro milénio, simultaneamente, transmissão do antigo e abertura de espírito para acolher o novo, ela *deverá ter a exigência de aprender uma ética de compreensão planetária* (idem, pág. 83).
- v) *Afrontar as incertezas*, tomando consciência da impossibilidade de prever o destino humano, porque o futuro é incerteza. *É necessário*

aprender a enfrentar a incerteza, porque vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes, onde tudo está ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento (idem, pág. 90).

- vi) *Ensinar a compreensão, procurando ensinar a compreensão entre as pessoas como condição garante da solidariedade, da tolerância sendo que a compreensão não desculpa nem acusa: pede-nos para evitar a condenação peremptória, irremediável, como se nos próprios jamais tivéssemos conhecido a fraqueza ou cometido erros. Se sabemos compreender antes de condenar, estaremos na via da humanização das relações humanas (idem, pág. 106).*
- vii) *Finalmente, sublinha a ética do género humano, pois o ensino deve não só contribuir para uma tomada de consciência da nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza numa vontade de realizar a cidadania terrena (idem, pág. 21).*

Pelas razões apontadas, os sete saberes apresentados pelo autor poderão contribuir para o debate de ideias, transformando o pensamento humano face à complexidade da escola do Séc. XXI, pretendendo que esta funcione como laboratório das práticas democráticas e onde as novas tecnologias sejam encaradas como mais uma oportunidade entre outras, para animar o discussão sobre a educação e, também, *quicá, de ajudar a reformar as práticas; mas na condição de o fazer na acção e no terreno sem investir os objectos técnicos de intenções ideológicas ou industriais que viriam substituir-se às dos pedagogos (Pouts-Lajus e Riché-Maigner, 1998, pág. 18) .*

Os pressupostos que procurarmos evidenciar, relativamente às novas missões da escola, trazem à tona a importância de uma profissionalidade docente ancorada em novos valores de referência profissional.

3.1. 3. Novos valores de referência profissional

De acordo com a análise que vem sendo desenvolvida, a profissionalidade docente, tem na contemporaneidade, o dever de potenciar o desenvolvimento de crianças e adultos que entrem na escola, acreditando que o *inacabamento é a marca misteriosa, condição para uma relação fecunda com o tempo apoiada, justamente, num processo de aprendizagem a ser infatigavelmente protagonizado por todos os homens, em todas as etapas da sua existência* como sustenta Isabel Baptista (2007, pág. 232). Neste sentido, a competência do professor não passa pela capacidade de transmitir conhecimentos, mas pela relação pedagógica de qualidade sem espaço para ambiguidades, promovendo o sentido crítico do aluno. Assim, a importância que se atribui à educação legitima também o papel do professor, enquanto agente de mudança na construção de uma sociedade mais justa, solidária e tolerante. Reconhece-se que o seu desempenho e motivação, podem ser influenciados por um estatuto social prestigiado, como recomenda o Relatório da UNESCO (1996, pág. 131) que traduza a relevância do seu papel social, sendo a sua autonomia profissional, condição essencial para fomentar a qualidade da tarefa educativa. Esta questão singular é percebida pelos professores de forma diferenciada.

No caso do 1º ciclo do ensino básico e, também, dos educadores de infância essa autonomia profissional tem estado associada ao conceito de isolamento, no sentido de que cada professor é o único responsável pelos seus alunos na sala de aula, marcado ainda pelo facto da sua prática profissional ser exercida em monodocência, em contacto privilegiado com os alunos.

Quanto aos restantes níveis de ensino, desde o início da década de oitenta, que a

organização e gestão democrática das escolas tem facilitado o trabalho cooperativo, a partilha de saberes e a resolução de questões diluindo esse entendimento. Porém, no espaço da sala de aula, a resolução de problemas é semelhante em ambos os casos, sendo feita de acordo com uma postura individualista e isolada. Tendencialmente, estas práticas têm vindo a ser aperfeiçoadas. Assim, a autonomia profissional é cada vez mais um dos valores de referência da docência e um aspecto revelador do *status* de uma profissão, contrariando cada vez mais os mecanismos de controlo activados pela tutela e que são demasiado evidentes. Julgamos que cabe aos professores conquistar esse espaço de autonomia através do seu desempenho, no interior das escolas, exigindo as condições de trabalho adequadas para o exercício das suas funções, enquanto construtor de currículo.

Reconhecendo que a ausência da partilha de saberes, de decisões e de questões, agindo e trabalhando em isolamento, indiferente aos seus pares e aos seus alunos, não permite ao professor aprender a viver com os outros, no respeito pelos valores da alteridade e da humanidade. As razões explicitadas, mostram que deve ser preocupação de todos os educadores, considerar uma gestão curricular, centrada no aluno, procurando mobilizar outras competências e não só as de carácter técnico e científico.

Embora a educação não possa contentar-se com reunir pessoas, *fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar activamente, num projecto de sociedade. O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social* (Delors, 1996, pág. 52).

Neste processo, claramente, o papel dos professores é determinante e devem, por

isso, procurar educar de forma a dar sentido ao que se aprende, sem doutrinação, promovendo as práticas de cidadania, procurando que cada membro da sociedade assuma as responsabilidades em relação aos outros. Cada um de nós deve estar preparado para a participação activa, tornando-se membro de pleno direito da sociedade, tendo em conta os seus direitos e os seus deveres, valorizando o pluralismo das ideias, o diálogo, a tolerância pelos outros numa escola que vá muito além dos aspectos da formalidade e da intelectualidade.

Na sequência do que foi afirmado, *trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas, poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas de (...) exercícios de resolução não violenta de conflitos* (idem, 1996, pág. 53).

Como consequência, o professor tem neste novo milénio o desafio de reflectir sobre a prática profissional de forma a fundamentar e a persistir na evolução na do conhecimento, tornando-se um professor que permanentemente investiga e se actualiza, em parceria com os seus pares, partilhando experiências e tendo *uma postura reflexiva face à profissão* (Moreira e Alarcão, 1997, pág. 102).

Assim, tal como evidenciámos, o mundo contemporâneo coloca aos professores desafios profissionais que passam por uma aprendizagem contínua, ao longo de toda a sua vida, como forma de responder à complexidade e incerteza que hoje dominam o contexto profissional em que se movimentam. O espaço da escola está submergido de

informação desordenada mas que, aparentemente, esvazia o papel tradicional do professor, colocando-o no lugar(es) do morto, significando *que está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos* (Nóvoa1995a, pág. 7).

Todavia, a sua tarefa ganha uma nova amplitude e, tal como sublinha Isabel Baptista, *o professor tem que ser um adulto sintonizado com as exigências do seu tempo, necessitando para isso de manter-se actualizado, concretamente em relação às áreas disciplinares que mais directamente servem de referência à sua actividade profissional. Porém, a complexidade que caracteriza a sociedade do conhecimento torna obsoleta a visão de um professor cuja missão fundamental seria a de transmitir verdades ao ritmo alucinantes com que elas vão sendo produzidas* (2005, pág. 115).

O seu quotidiano profissional, na sociedade digitalizada, onde a informação e a comunicação fluem rapidamente reclamam maior autonomia e responsabilidade ética. Esta nova realidade é um desafio contemporâneo e uma nova circunstância que modificou, indubitavelmente, a relação professor-aluno e a visão do papel do professor.

A evolução do conhecimento científico e sua divulgação facilitada, com as novas tecnologias, retiram ao professor um espaço de informação privilegiada, sendo necessário apreender esta nova realidade complexa, que se apresenta como mais um repto da modernidade capaz de reinventar uma nova forma de ensinar e de aprender na escola. Outrora, o seu papel era o de detentor exclusivo do saber, presentemente passou a mediador, a educador e a decisor, na gestão do processo de ensinar e aprender.

Parafraseando Roberto Carneiro, trata-se de um paradoxo, pois à medida que os processos tradicionais perdem peso, ganham relevância os processos humanos e sociais. No seguimento desta ideia, defende este investigador que o papel do professor assumirá,

em 2020, novas tarefas, como as de:

- i) *Conselheiro ao aprendiz individual*
- ii) *Gestor dos contratos de aprendizagem*
- iii) *Moderador de processos de aprendizagem em grupo*
- iv) *Parceiro de trabalho de projecto*
- v) *Prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades pessoais*
- vi) *Mentor de projectos particulares de aprendizagem*
- vii) *Co-criador de conteúdos multimédia de aprendizagem*
- viii) *Orientador dos processos de navegação nos oceanos de informação e de conhecimento*
- ix) *Integrador de saberes parcelares e segmentados (2003, pág. 37).*

De acordo com esta perspectiva e, como já evidenciámos anteriormente, a especificidade da profissão docente está intimamente ligada ao devir humano e nesse sentido é carregada de complexidades. Quer isto dizer, que apesar de vivermos na sociedade do conhecimento, ainda não se descobriram modelos ou modos exclusivos de ser professor para o tempo fluído da actualidade.

No entanto, existem, factualmente, consensos, traços, singularidades que perspectivam a imagem de um «*bom professor*», enquanto profissional de educação. Sem pretender justificar ou apresentar pré-formatos, parece-nos que tal imagem está ancorada na forma como estes desenvolvem a prática educativa, pois acreditamos na marca da influência, positiva ou negativa, na aprendizagem dos seus alunos. Nesta linha de raciocínio, julgamos que o sucesso escolar poderá estar correlacionado com a relação

educativa que se estabelece entre professor e aluno, traduzida numa relação de proximidade, que guarde a «distância óptima»²² na gestão do currículo, dos tempos e dos conflitos, na partilha, na descoberta do verdadeiro interesse dos alunos e, sobretudo, na capacidade de os motivar e de comunicar com eles. Consideramos que a *diferença, o sentido e o valor do modo escolar de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana daquele que ensina. O saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do humano* (Baptista, 2005, pág. 62). Daí a importância que atribuímos ao professor.

Como já referimos, nesta investigação, ser professor é ser pessoa e a pessoa fala mais do que as palavras do professor. Apesar disto, o que é importante sublinhar é que a relação que aproxima *humanamente professor e aluno não pode, a nosso ver, ser confundida com relação de amor ou amizade. Este tipo de armadilhas emocionais explica muito do sofrimento e vulnerabilidade dos professores* (idem, pág. 94).

No nosso entendimento, o quotidiano dos professores deve assumir compromissos alicerçados em princípios pedagógicos como: autoridade, autonomia, responsabilidade, justiça, respeito e intencionalidade educativa. Ora, uma tarefa desta natureza não passa pela espontaneidade ou pelo improviso. Defendemos, por isso, a indispensabilidade do acto educativo ser configurado por deveres e princípios éticos, que balizem o espaço da relação pedagógica, reconhecendo que os desígnios de hoje são diferentes dos de outrora.

²² - Defende esta investigadora que a autoridade pode, e deve, ser exercida num ambiente de proximidade, de sensibilidade, de contacto pessoal e de diálogo, mas ao mesmo tempo que permita *a distância necessária para manter a relação num registo profissional e, assim, prevenir qualquer dependência afectiva. Uma relação conduzida por afectos é, inevitavelmente, uma relação armadilhada* (Baptista, 2005, pág. 94).

Roberto Carneiro sustenta que é cada vez mais difícil ensinar porque aquilo que se pretende transmitir como o “sabido” é cada vez mais posto em cheque pela dinâmica imparável do quotidiano. A autoridade do mestre, do educador, anteriormente, inexpugnável, é hoje constantemente atacada pelos novos oráculos da informação e da comunidade sem fronteiras (2003, pág. 122).

Neste sentido, o papel do professor ganha novos contornos e as realidades emergentes desafiam uma nova profissionalidade docente. Nesta arquitectura, questionamos a soberania privativa do «professor-ensinante» e o papel determinante que então lhes era atribuído no espaço da escola tradicional, porquanto no enquadramento actual fazer apelo à instrução e à memorização tornou-se inconciliável com a sociedade da informação.

Face a estas novas realidades, novos problemas se desenham no horizonte da formação e na prática profissional de professores que deverá ser cada vez mais exigente e cimentada em bases cada vez mais sólidas face à multiplicidade de papéis atribuídos à escola e aos seus interlocutores. Certamente estes novos desafios e estas alterações, num mundo cada vez mais complexo e digitalizado, confronta o professor com novas responsabilidades. Mas este constrangimento tem uma dimensão positiva, abrindo outros horizontes, especialmente, na facilidade de todos aprendermos, partilharmos e comunicarmos à distância.

A evolução das novas tecnologias, trouxe possibilidades inimagináveis à escola e à sociedade. Este cenário é desafiante e aos professores coloca como condição de futuro que convivam com os novos sintomas sociais, reaprendendo de forma permanente face à escola da comunicação e da informação. Cada vez mais, é importante aperfeiçoar o espírito crítico e o sentido de rigor e justiça, comprometendo-se com o desenvolvimento

profissional, procurando acompanhar o compasso célere da informação divulgada. Se assim não for, ficarão presos numa teia de perplexidades, deixando de ser autónomos, criativos, sabedores e responsáveis. Pensamos, tal como afirma Isabel Baptista, que *ser professor significa assumir a plenitude do compromisso com essa exigência do tempo a que chamamos futuro* (idem, pág. 80). Reforçando a ideia da autora, consideramos que esta disponibilidade para acolher construtivamente os reptos da alteridade, constitui um dos traços marcantes da identidade profissional dos professores, sobretudo face aos desafios da sociedade do Séc. XXI.

3.2. Novas condições de exercício profissional

No seguimento dos princípios que temos vindo a evidenciar, pensamos que a alteração de ECD²³ constituiu uma oportunidade perdida, para repensar as condições de exercício profissional, tendo em conta o papel de referente que o professor assume no processo educativo.

Como diz Jesús Jiménez *los profesores juegan un papel crucial en todo proceso de reforma. Sin, embargo, no acaban de asumir ese protagonismo. Seguramente porque, por mucho que se les haya prometido nunca se les ha concedido, realmente, “protagonizar” unas reformas que les vienen impuestas y que deben afrontar con diligencia, muchas veces bajo la presión de la patronal (pública o privada) y de los usuarios, al mismo tiempo, y casi siempre ante la indiferencia social por su trabajo* (2007, pág. 64).

Assim, é tempo de uma nova atitude, que cabe aos professores. É tempo de fazer uma reflexão crítica, assumindo-se como «*arquitectos educacionais*» porque eles desenham os alicerces, importantíssimos, da vida das crianças e dos quais dependerá o seu desenvolvimento ulterior. Pensamos que qualquer oportunidade perdida numa etapa do desenvolvimento de uma criança é um mau começo para o resto das suas vidas.

Pelas razões explicitadas, acreditamos que a valorização profissional é uma condição de emergência para responder aos desafios que se colocam ao exercício profissional docente, lembrando que esse processo se alcança primeiro entre os pares, e depois deixando de lado velhos preconceitos mas, também, abrindo a escola ao

²³ Cf. Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

trabalho de projecto que inclua outras parcerias, outros entendimentos e saberes. É preciso divulgar o trabalho das escolas, partilhando vivências profissionais, passando para a sociedade a mensagem do valor das funções docentes e duma escola que transmite informação e conhecimento, mas igualmente valores. Como conseguir a realização destas metas? Como preparar os alunos para a sociedade da informação, sem ter meios para tal? Quantos papéis têm as escolas na actualidade? Com quantos dilemas se confrontam hoje os professores?

Na verdade, os desafios são muitos e o professor já não pode, numa sociedade de informação, ser considerado como o único detentor e transmissor do conhecimento. *Torna-se dalgum modo, parceiro colectivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança. É também indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos* (Delors, 1996, págs. 165-166).

Pelas razões sublinhadas, o professor deve encarar o seu desempenho como um desafio permanente, reflectindo sobre a prática de forma a adequar-se a uma postura pessoal e profissional em sintonia com o seu tempo e o tempo da escola.

E, como bem sabemos, não nascemos professores, vamos apreendendo a ser professores. Tornamo-nos professores. Como se realiza a transformação de estudantes em professores? Como vamos aprendendo a ser professores? Aprendemos todos da mesma forma? Aprendemos todos ao mesmo ritmo? Que conhecimentos básicos se devem exigir aos profissionais de educação? Qual deve ser o perfil de um professor?

Estas e outras preocupações, que já fomos explicitando ao longo deste trabalho, levaram-nos a questionar se a própria formação inicial de professores não será

influenciada por factores intrínsecos e extrínsecos que muitas vezes não consideramos relevantes, na avaliação do trabalho docente.

Reafirmando o que foi dito, sustentamos que as instituições de ensino superior onde se realiza a formação inicial, bem como o grupo em formação apresentam, desde logo, algumas especificidades capazes de influenciar o percurso profissional dos futuros professores.

Por outro lado, convém lembrar que este grupo profissional, é representado como um colectivo altamente feminizado, com um status socio-económico médio/baixo, como expõem alguns investigadores (Forner, 1996, pág. 87; Estrela, 1997, pág. 13; Loureiro, 1997, pág. 134).

Procurando averiguar estes pressupostos, foi realizado um estudo na Universidade de Barcelona por Ángel Forner, com futuros professores, em que foram encontrados três perfis emergentes: *O Formativo, O Assistencial e O Transformador* (1996, pág. 87).

Primeiro Perfil – São um grupo de alunos com conceitos muito simplificado do que é o ensino e quais são as funções da educação. Tanto a educação como a profissão de professor é por eles entendida numa perspectiva puramente técnica e de continuidade. Técnica, porque a interpretam com uma simples aplicação do que lhes prescrevem, do que lhes determinam fazer, sem mais questões. De continuidade porque a função da escola se concebe como forma de adaptar o indivíduo à ordem social estabelecida. Trata-se de um modelo de reprodução social, sem nenhuma pretensão. Os alunos são vistos como algo que: « *Me gustan mucho* » ... « *Hay que enseñarles lo que no saben* » (...) Tudo isto se une a uma escassa reivindicação do *status* profissional e a uma

aceitação resignada pela pouca consideração social para com os professores.

Segundo Perfil – É um outro grupo, de futuros professores, que se descrevem por um claro conceito assistencial ou reabilitador da educação. Entendem o trabalho dos professores como agente social que deve trabalhar para atenuar desigualdades e discriminações. Este grupo, corresponde a estudantes que vêem o seu âmbito profissional como amplo e complexo (pelos temas que têm que tratar: integração, diversidade, *handicaps*, atrasos, problemas familiares e sociais) e pelas dificuldades aqui implícitas na sua resolução. Trata-se de estudantes muito exigentes na sua formação inicial, muito críticos com possibilidades de melhorias e transformações sociais que deveriam derivar da educação. Reclamam maior preparação docente e maior reconhecimento social. Neste caso a educação entende-se como um recurso para adaptação e igualdade e a sua missão para além de formativa é assistencial.

Terceiro Perfil – Este grupo reflecte as opiniões e crenças de um terço dos estudantes entrevistados e poderíamos classificá-los de optimistas e esperançados, tanto a nível da educação como da sociedade. Entendem que a finalidade da educação é a preparação de cidadãos responsáveis (comprometidos, participativos, solidários, reivindicativos, amantes da cultura e do entorno) que abrirá caminhos para a transformação social. Enfatizam a educação e os valores e consideram que a actuação dos professores deve ir além da transmissão de conhecimentos e deve aceitar o compromisso de melhoria social e de intelectualização que comporta novas inquietudes que se interessam pela sociologia da educação, pela investigação da educação não formal, etc. A educação é entendida como mudança e a sua missão além de *formativa é*

assistencial e transformadora.

Nesta linha de raciocínio, julgamos que, quer as atitudes quer as expectativas, face à profissão, vão ser determinantes nos itinerários e trajectórias profissionais.

Muitas vezes, os professores e os futuros professores entendem que a sua acção se desenrola perante situações concretas, mas quando se contempla apenas esta dimensão da profissão (planos de acção, tomada de decisões, solução de problemas ...) estamos a optar por uma condição restritiva da tarefa educativa: cumprir eficazmente o trabalho.

Acontece, também, que esquecem uma perspectiva mais ampla que tem em conta «mudar, melhorar e modificar o trabalho do professor», de tal forma que eles deveriam estar preparados para essa tarefa intelectualizadora da profissão que necessariamente exige, formação, reflexão, vontade de aderir a valores éticos e deontológicos e à aceitação de compromissos sociais (...) *en este sentido denunciemos una formación que, renunciando al pensar y al conocer, se centra solamente en la práctica o en el hacer* (1996, pág. 89).

Na nossa perspectiva de entendimento da profissão docente, ser professor²⁴ num tempo de grande complexidade, como aquele em que estamos vivendo exige a necessidade de formação ao longo da vida, porque o conhecimento da formação inicial,

²⁴ - No caso português, refere-se a este assunto o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto que define o perfil de desempenho dos professores e que consideramos interessante porque reconfigura uma nova imagem docente e procura enquadrar as exigências de qualidade do desempenho profissional, *tendo como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial* (Cf. Preâmbulo).

ainda que imprescindível, caduca em pouco tempo, ou seja, *en outro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy dia nos pasamos la vida formándonos* (Garcia, 2005, pág. 31).

É, obvio que a formação inicial é o alicerce teórico da profissionalidade docente. No entanto, só se consegue ver o matizado e dar sentido a algumas matérias de cariz científico, pedagógico e ético, perante a complexidade da tarefa docente.

A reflexão que o ensino exige é sempre um acto inacabado e exige dos professores predisposição para aprender, independentemente do nível de ensino em que se encontrem a exercer. Neste processo, todos somos educadores e professores.

3.2.1. Educadores de infância

No seguimento do que vem sendo afirmado, relembramos que quando no âmbito desta investigação, abordamos a temática do processo de construção da identidade profissional e a sua implicação no reconhecimento social da profissão docente, sempre falamos em paralelo de educadores de infância e de professores do ensino básico, porque acreditamos na concepção de uma carreira única, reconhecendo, no entanto, que educar indivíduos de escalões etários diferentes pressupõe uma atitude distinta por parte dos profissionais da educação.

Os educadores de infância enquanto grupo profissional têm uma história recente, embora em muitos períodos da história se tenha tentado legislar a sua formação. Apesar das boas intenções, as práticas foram inconsequentes, devido aos condicionalismos estruturais, económicos e políticos do país. A educação de infância, contrariamente à escola, emerge não da valorização da função educativa mas de uma necessidade de ordem social. Surge com funções de «acolhimento e guarda», procurando substituir as famílias.

Neste quadro histórico, exceptua-se *o período da Primeira República, em que, paralelamente à definição de orientações oficiais para a escola primária, eram sempre definidas orientações para as escolas infantis (...). Estas diferenças começam a observar-se durante o período do Estado Novo, em que a educação de infância foi completamente negligenciada, sendo o seu desenvolvimento quase exclusivamente entregue à iniciativa privada e à iniciativa da Assistência Social* (Cardona, 1997, pág. 108).

De salientar que durante muito tempo, a situação do ensino da infância era

idêntica à da formação destes profissionais, ambas da responsabilidade de escolas privadas. Só em 1973, com a Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) são criados os cursos de formação inicial para educadores de infância em escolas públicas, geralmente associadas às Escolas do Magistério Primário. Os primeiros cursos abrem nas Escolas do Magistério de Coimbra e Viana do Castelo. No entanto, o enquadramento normativo da criação de uma rede pública de escolas da educação pré-escolar, (jardins-de-infância) tuteladas pelo Ministério da Educação data do ano de 1977.

Quando surge a rede pública abrem-se novas perspectivas para estes profissionais, que na sua maioria trabalhavam na rede solidária ou privada. Procuram melhores condições de carreira e um estatuto sócio-profissional mais reconhecido.

Entretanto, as Escolas do Magistério encerram. A formação, a partir da década de 80, (Lei 46/86, de 14 de Outubro) passa a ser da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação Públicas e Privadas ou em Universidades (art.º 31, nº 1b). Estas tinham como finalidade formar educadores e professores através de modelos de formação integrada. Para ingressar no novo modelo de formação era obrigatório ter o 12ºano de escolaridade. O curso exigia a frequência de três anos de formação superior que culminava com o estágio pedagógico, realizado em jardins-de-infância. O grau académico certificado passava a ser o bacharelato.

Esta circunstância contextual é um marco histórico para o grupo profissional, pois a sua formação passa a ter a mesma exigência dos restantes níveis de ensino, facto que legitima a actividade docente do educador de infância.

Pouco tempo depois, este enquadramento profissional é complementado com o Estatuto da Carreira Docente (1989) que consagra uma carreira única para todos os professores, independentemente do nível em que exercem. Mais tarde, em 1997, tal

como já foi evidenciado, acontece a primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, através da Lei 115/97, de 19 de Setembro, determinando a exigência do grau de licenciado para aceder à profissão docente. Simbolicamente, este é um momento «chave» para o grupo profissional pela importância histórica que se atribui socialmente ao grau académico e representa, de forma evidente, a superação do grau de menoridade que se atribuía a estes profissionais.

Porém, muitos outros constrangimentos foram (e são) sentidos na profissão, no âmbito da educação de infância, que dificultam a sua identidade e paridade com os restantes professores e tende a marcar as suas especificidades de forma pouco positiva. Relembramos que este nível de ensino não é de frequência obrigatória, apesar de ser considerada *a primeira etapa da educação básica* (Lei 5/97). Por outro lado, o calendário escolar é mais alargado e não respeita de igual forma as pausas de interrupção lectiva.

Por último, a inexistência de um currículo previamente definido, traduz-se numa maior autonomia pedagógica, relativamente aos outros níveis de ensino, mas implica também grandes indefinições sentidas pelos próprios profissionais e, nesse sentido, *assume grande importância a definição pelo Ministério da Educação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, porque este documento constitui-se como um recurso para a acção do educador e destina-se ao desenvolvimento e operacionalização do currículo da educação de infância, dando visibilidade ao trabalho destes profissionais. (Cardona, 1997, pág. 109).

A partir de então esta filosofia é corroborado em outros momentos, por exemplo quando se estabelece que, *os diferentes projectos curriculares de grupo/turma devem articular-se entre si e com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o*

*desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo.*²⁵

No entendimento dos protagonistas, estas orientações são consideradas como forma de afirmação do grupo e transportam uma nova imagem profissional ancorada no reconhecimento da necessidade de normalizar e enquadrar o que é hoje considerada a primeira etapa da educação básica.

²⁵ - O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador que exerce a actividade educativa/lectiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência, devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas «Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar». A actividade educativa/lectiva de 5 horas diárias deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente. Decorrentes do Projecto Curricular de Grupo/Turma, poderão verificar-se situações pontuais de trabalho em colaboração com outros docentes em áreas especializadas, como por exemplo a música ou as ciências experimentais, cabendo ao educador em conjunto com o outro docente, planear, desenvolver e avaliar as actividades, nunca perdendo a perspectiva globalizante da acção educativa na Educação Pré-Escolar (Cf. Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

3.2.2. Professores do ensino básico

O início do período em estudo (1973-2005) assinala um momento marcante da profissão docente, impulsionado pela Reforma Veiga Simão (Lei 5/73). Contudo, não é possível aferir a sua relevância, dado tratar-se de um tempo breve. Entretanto, menos de um ano depois, emerge a Revolução de Abril de 1974, que veio alterar por completo o quadro normativo e social. A escola viveu momentos conturbados, que de certa forma são o testemunho da importância que lhes foi atribuída, englobando neste processo os seus professores. Foi um tempo de grande instabilidade, com legislação dispersa e normativos contraditórios. Registe-se que foi, também, um período em que muitos professores do ensino básico, entraram no ensino sem as qualificações profissionais e pedagógicas exigidas, procurando responder à maior abertura da escola, que se acentua a partir de 1973 e sobretudo após Abril de 1974, tal como já foi dito, anteriormente.

O país acordava depois de um longo período de ditadura e a escola, que desde finais da década de 60 estava a ser observada pelas organizações internacionais, torna-se o centro das atenções e das reformas.

O problema torna-se mais evidente, porque faltavam recursos humanos qualificados para responder à procura de uma escola aberta a todos. Duma escola fechada passamos para um escola sem muros. Até então, o acesso era privilégio de alguns. As taxas de alfabetização eram das mais baixas da Europa. A sociedade portuguesa, ruralizada, pobre e com pouca escolaridade não possuía professores habilitados para fazer face a esta nova realidade.

Deste modo, resolve-se a situação recrutando entre os candidatos mais habilitados academicamente, não significando, por isso, estarem habilitados para o

exercício da actividade docente nos vários ciclos e graus de ensino. Uns acederam com a habilitação mínima (equivalente ao 11º ano ou 12º ano escolaridade), outros com bacharelatos e licenciaturas, das mais variadas áreas, mas nem sempre direccionadas para o ensino. A escola passou a ser o primeiro emprego para alguns que viam aqui uma oportunidade de iniciar o seu percurso de vida profissional. Para um grande número foi um tempo de passagem, para outros acabou por ser uma saída profissional com continuidade.

Estas lacunas estruturais foram sendo colmatadas ao longo da década de oitenta, que ficou conhecida, *pelo signo da profissionalização em serviço*, como refere António Nóvoa, (1995c, pág. 21).

Na primeira metade desta década, era notória a necessidade de normalização do sistema educativo, como um projecto global, reafirmada nos discursos e nas propostas dos vários governos e partidos políticos (Teodoro, 1994, págs. 130-131).

Todavia, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no pós 25 de Abril de 1974 (Lei 46/86), só é publicada em Outubro de 1986, depois de longos debates, e de muitos contributos, que tem origem em consensos sociais e políticos alargados. Esta estabelece no seu capítulo IV, os princípios básicos da formação dos educadores e professores e as respectivas carreiras.

Na época, o Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto, estabelece os fundamentos legais sobre *a profissionalização em serviço*, ao abrigo do qual milhares de docentes concluíram ou melhoraram as suas habilitações profissionais.

Pouco tempo depois, o Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro, decide o ordenamento jurídico da formação de professores e educadores, operacionalizando os pressupostos da LBSE. Determina que a formação inicial de educadores de infância e de

professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência, adquirida em cursos específicos de formação inicial, realizados pelas instituições de ensino superior. Os docentes a formar eram: *a) educadores de infância; b) professores do ensino básico; c) professores do ensino secundário* (Cf. art.º 4).

A formação dos professores do ensino básico diversifica-se nas seguintes modalidades: *a) professores do 1º ciclo do ensino básico; b) professores do 2º ciclo do ensino básico; c) professores do 3º ciclo do ensino básico*. E, os professores que adquiram *formação para a docência no 2º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1º ciclo do ensino básico* (Cf. art.º 4, ponto 3). Esta formação realizava-se em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias para o efeito.

A formação de professores de 3º ciclo ou ensino secundário é realizada em universidades, que para o efeito conferem *o grau de licenciado em ensino, com a indicação da disciplina ou grupo de disciplinas de docência* (Cf. art.ºs 13-14). Podem, ainda obter qualificação para estes níveis de ensino os diplomados *possuidores de habilitação científica para a docência da respectiva área ou especialidade, mediante a frequência, com aproveitamento, de um curso adequado de formação pedagógica* (Cf. art.º 8, ponto 2).

As componentes dos programas de formação inicial de educadores e professores dos ensinos básico e secundário deveriam incluir:

(...) uma componente de formação na área disciplinar a ensinar, a qual não deve exceder 60% do total de horas de formação no ensino pré-primário e 1º ciclo do ensino básico e 70% no 2º e 3º ciclos do ensino básico. No que respeita ao professor do ensino secundário a formação é feita apenas numa área disciplinar e não deve exceder os 80% da formação. As áreas disciplinares são da responsabilidade dos respectivos departamentos.

As componentes das ciências da educação são organizadas com o objectivo de providenciar uma formação em psicologia e em pedagogia, adequada às responsabilidades de um professor, particularmente através do conhecimento das principais teorias do desenvolvimento e das suas implicações pedagógicas, da consciencialização das relações interpessoais, e de formação em vários métodos e técnicas de ensino, em modelos de organização curricular e em processos de avaliação (...)

In *Professores e Ensino num Mundo em Mudança*, Diogo, 1998, pág. 94.

Entretanto, as exigências para integrar a carreira docente no ensino básico, eram cada vez mais clarificadas, sendo o acesso determinado através de um concurso nacional, a que poderiam ser opositores todos os que reunissem os requisitos legais, conforme o artigo 31º da LBSE. Deliberou-se para o 1º ciclo e educadores de infância, como obrigatório, o grau académico de bacharelato na respectiva área. Para os docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário o grau de licenciatura, mas concedendo oportunidade de ingresso aos licenciados sem formação pedagógica. Posteriormente, poderiam aceder à respectiva profissionalização, em consonância com a formação inicial.

Na continuidade deste processo de formação de professores, reclama-se a

necessidade de profissionais críticos e reflexivos, procurando responder às vontades sociais de inovação e investigação, pelo que a tutela entendeu ser fundamental a exigência do grau de licenciatura para todos os professores, como patamar de acesso à carreira docente, como vimos anteriormente (Lei 115/97).

Considerando a possibilidade de progressão que a lei determinava, os professores com bacharelato procuraram, duma forma geral e num curto espaço de tempo, fazer formação complementar ao nível da licenciatura. Outros acreditaram que a equivalência à licenciatura poderia ser um acto administrativo como acontecera anteriormente na equivalência ao bacharelato (Lei 50/90 de 25 de Agosto), aos professores primários, diplomados pelas Escolas do Magistério, actuais professores do 1º ciclo do ensino básico. Também estes, poucos anos mais tarde são confrontados com a necessidade de frequentar o chamado «complemento de formação», que revestia múltiplas formas. Tratava-se de dar cumprimento, à exigência do grau de licenciatura, para os que tinham como habilitação profissional o bacharelato, independentemente do nível de ensino em que exerciam, conforme o determinado pela alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.

A exigência de formação associa-se ao direito à progressão na carreira, o que se constituiu como motivação para um grande número de professores. Não completar essa habilitação significava não progredir. De facto, este aspecto estava consagrado no art.ºs 54º, 55º e 56º do ECD, desde 28 de Abril de 1990, mas só teria aplicação prática a partir de Janeiro de 1997.

A partir daí e, de forma mais acentuada, até ao ano lectivo 2004-2005 foram anos de grande interesse pela formação complementar incluindo, ainda, a realização de cursos de diploma de estudos superiores, (em áreas como ensino especial, gestão e

administração escolar, formação de adultos e outros), de licenciaturas e de mestrados. Este foi um processo que marcou profundamente a contemporaneidade educativa portuguesa. Como efeito, presentemente, os professores do ensino básico são um vasto grupo profissional que assegura um trabalho social de valor inestimável, na educação e formação da(s) pessoa(s) em todas as suas dimensões. Parafraseando Roberto Carneiro não existe garantia de continuação social sem função educativa. Daí que o educador seja, em tempos de intensas mudanças paradoxais, o *principal artífice do futuro comunitário; ele é, sem margem para dúvidas, o inventor necessário e activo da história dos homens* (2003, pág. 170). Nesta linha de pensamento, emergiu no contexto educativo português o reconhecimento da indispensabilidade de definir um perfil comum, apelidado de «perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário»²⁶, procurando sintonizar o exercício da profissão com os desafios do futuro.

Com esta preocupação presente, é delineada uma reorganização dos *cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência* (Cf. Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, art.º 2º). Assim, pretendendo elevar a qualidade da formação dos profissionais da educação, são enunciados os referenciais comuns ao exercício da actividade docente em todos os níveis de ensino,

²⁶ Cf. Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Este diploma decide sobre o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. O Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – trata de definir os perfis específicos de desempenho do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

justificando o requisito da formação incluir quatro dimensões:

- i) *Dimensão profissional, social e ética* – O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional, num saber específico, resultado da integração de diversos saberes em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Cf. capítulo II).
- ii) *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* – O professor deve fazer a gestão do currículo no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, baseada em critérios de rigor científico e metodológico, utilizando correctamente a língua portuguesa (Cf. capítulo III).
- iii) *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* – O professor exerce a sua actividade profissional no campo das diferentes dimensões da escola e no contexto da comunidade em que se insere, favorecendo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo (Cf. capítulo IV).
- iv) *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* – O professor reflecte e problematiza sobre as suas práticas, apoiando-se na investigação e no grupo de pares, comprometendo-se com os aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão (Cf. capítulo V).

No entanto, a emergência desta configuração para a profissão professor não permite, todavia, descobrir uma identidade profissional sustentada em compromissos comuns mas, como é natural, regista melhoramentos face a um processo que é dinâmico

e, por isso, em construção permanente. À medida que fomos avançando nesta reflexão, as inferências encontradas na revisão bibliográfica, previnem para o facto de não haver uma identidade profissional docente, mas várias identidades e vários modos de ser professor (Brandão, 1999). Não sabemos se este facto poderá ser explicado e alicerçado na multiplicidade de formatos encontrados na formação inicial de professores.

Todavia, constatámos que uma fraca identidade profissional tem implicações negativas, na imagem social da profissão, gradualmente suavizada pelo reconhecimento social de que a eles cabe *educar e capacitar profissionalmente todos os nossos cidadãos* (Carneiro, 2003, pág. 293). Em simultâneo, encontramos factores que apontam para a existência de traços comuns e traços distintivos entre os docentes dos diferentes ciclos de ensino. Cabe-nos, por isso, salientar genericamente alguns aspectos específicos dos educadores e professores dos outros ciclos de ensino, dos quais evidenciamos:

Traços Comuns:

- Ambos obedecem ao mesmo estatuto profissional.
- Procuram a mesma deontologia profissional.
- Têm como objectivo primordial o desenvolvimento global dos educandos.
- Trabalham em condições de isolamento, individualismo e instabilidade profissional.
- Têm a percepção da falta reconhecimento social.

Traços distintivos:

- Os professores do ensino básico tendem a utilizar práticas mais individualizantes enquanto os educadores desenvolvem sobretudo estratégias para a partilha.
- Os educadores são mais flexíveis por não terem um programa obrigatório, enquanto que os professores são mais rígidos na concretização dos conteúdos

programáticos.

- A postura face aos educandos e face à comunidade é diferente, sendo que os educadores são (ou parecem) mais espontâneos e os professores mais formais.

Contudo, não pretendemos escamotear que, na verdade, existem algumas especificidades entre os diversos grupos de professores. Porém, uma das ideias subjacente a este estudo assenta no pressuposto de que todos os docentes são educadores, todos são professores. A preocupação deve ser permanentemente a de encontrarmos «caminhos» que os aproximem e não «caminhos» que os distanciem.

É, ainda, nosso entender que tem faltado o debate de ideias nos locais próprios, pois, como diz António Nóvoa a identidade é um processo complexo e inacabado que se traduz nas maneiras de ser e de estar na profissão. (...) *É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudança* (1995b, pág. 16).

Mas, o que tem sido comum é notar-se alguma «subalternização» dos educadores pelos outros professores, talvez pela história profissional recente dos primeiros relativamente aos segundos, ou porque o estatuto social do professor está condicionado ao nível etário em que lecciona e, nesse sentido, um estatuto de menoridade é atribuído aos educadores.

Nestes casos, valeria a pena ter em atenção o exemplo da classe médica, em que as coisas não se passam assim. São todos médicos e a todos é atribuído um estatuto social de elevado prestígio, independentemente, da sua especialidade. Ou será que um médico pediatra tem um estatuto de menoridade, só por que o seu trabalho é mais direccionado para as crianças? Naturalmente que não!

Acontece que estas representações sociais têm que ser resolvidas entre os pares e só depois terão eco na sociedade. Entendemos, por isso, que independentemente dos graus de ensino em que cada um exerce e, na busca de uma identidade profissional docente, é necessário procurar soluções, posturas, e, até, repensar as formas de estar e de agir, de tal modo que os professores venham a ser reconhecidos socialmente como um grupo coeso, portadores de um «saber pedagógico» comum que os leve a viver e a construir a profissão docente numa forma credível e prestigiante para aqueles que a escolherem como opção de vida.

3.2.3. Ciclos de vida profissional

Insistimos em compreender alguns dos factores que poderão ser facilitadores ou inibidores do exercício profissional docente e, conseqüentemente, do desenvolvimento de uma identidade profissional, fortalecendo o reconhecimento social do grupo de pares. Por isso falaremos, sucintamente, dos ciclos de vida profissional dos professores, tendo com ponto de partida a investigação de Michaël Huberman (1989), procurando evidenciar alguns aspectos estudados pelo autor referido e privilegiado nesta abordagem.

Pelas razões explicitadas, consideramos relevante esta reflexão, porquanto entendemos que as atitudes e posturas dos professores se alteram de acordo com os diferentes momentos vivenciados por cada um ao longo da carreira e porque julgamos que se aprende com as práticas de trabalho interagindo com os pares. A propósito, gostaríamos de referir aqui uma das investigadoras que, também, foi sugestiva no momento da escolha do tema deste trabalho e que um dia escreveu *que la evolución de la conducta y de las actitudes de los educadores se va modificando en el curso de una “carrera” y que también va a cambiar la manera en que los docentes hacen y perciben su trabajo, lo cual tiene como consecuencia repercusiones en el trabajo* (Abraham, 2000, pág. 43).

Em concordância absoluta com os pressupostos que valorizam a pessoa do professor e a que estes investigadores dão destaque, relembramos que ao falarmos de ciclos de vida dos professores pretendemos, apenas, referir momentos ou etapas que caracterizam, genericamente, o seu percurso profissional, sem afirmar que esses momentos acontecem da mesma forma, no mesmo momento e com a mesma

sequencialidade, em qualquer dos casos.

Deste modo compreendemos o desenvolvimento da carreira não como uma série de acontecimentos, mas sim como um processo que não é linear encontrando, *patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede, que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) ou por razões de vária ordem (Huberman, 1989, pág. 38).*

Quando o ex-aluno se torna professor e se confronta com a realidade da sala de aula acontece aquilo a que alguns investigadores chamam de «choque com o real». Genericamente, sabemos que o início de qualquer actividade profissional é sempre um período de descoberta e de contradições, sobre aquilo que são as nossas expectativas e a descoberta da realidade. O mesmo acontece com o jovem professor. *Este ritual de passagem a um grupo sócio-profissional nem sempre ocorre sem sobressaltos (...) Para se adaptar à nova situação, às crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser condicionados pelos membros do grupo que passa a integrar (Silva, 1997, pág. 55).*

Sublinhamos que a nossa preocupação prende-se com a imagem social da profissão, centrando-a nos desafios que condicionam o ser profissional e consequentemente, a pessoa do professor. É nosso entendimento que há vários modos de ser professor, no sentido de que o professor é uma pessoa e permanece em constante evolução, quer pela alteração dos factores biológicos quer pelas suas experiências de vida (acumuladas) e nas quais incluímos o seu percurso profissional.

De acordo com alguns autores, a «entrada na carreira» é a fase que marca o

início, o contacto primeiro com a actividade docente. É o momento em que os professores principiantes estão perante o que idealizaram e o que na verdade é a complexidade do seu papel.

Peterson (1964) citado por Ada Abraham diz que em geral se começa a carreira, com a idade de irmão mais velho dos alunos, no meio da carreira o professor tem a idade de pai e no final aproxima-se da idade de avó. Esta evolução corresponde à mudança de papel do próprio professor perante os seus alunos: *primeiro el joven profesor “confidente”; luego, el profesor “padre”; y, por fin, el consejero benévolo pero ligeramente distante* (2000, pág. 46).

É, também, um tempo de entusiasmo, uma fase da exploração, em que *o clima de trabalho encontrado é confirmativo dos receios que transportam, daquilo de que se aperceberam como alunos (...). Um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam* (Cavaco, 1995, pág. 163).

Há investigadores que defendem que, numa forma geral, esta fase se divide em dois momentos - estágio da sobrevivência e o estágio da descoberta - que podem ou não ser vividos em paralelo, ou ainda, que podem ser mais ou menos dominantes, quer um, quer o outro.

Referindo-se ao período da «sobrevivência», este é representado pelo conflito inicial perante a complexidade da conjuntura profissional, aquilo a que vulgarmente se chama o choque com o real representado pelo *tactear constante, a preocupação consigo próprio (...), a distância entre as ideias e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado*

íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas. O aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (Huberman, 1989, pág. 39).

Nesta fase, os jovens professores, procuram ocultar os problemas, como forma de consolidar a sua imagem na esfera pública, embora interiormente sintam muitas vezes ansiedade, insegurança, medo de falhar (...). Isto leva-os a ajustarem-se, quase sempre, às orientações das hierarquias, como resposta à sua necessidade de afirmação e reconhecimento entre o grupo profissional.

Alguns investigadores citados por Ada Abraham (2000) referem que o jovem professor mostra uma combinação de autoritarismo e de ansiedade. Receia não controlar situações que podem ser ameaçadoras da sua credibilidade e, por isso, exerce um certo autoritarismo, usando diversos subterfúgios, que vão desde a simples persuasão, em tom amigável, até ao castigo, quase sempre com a preocupação de sobrevivência e necessidade de reconhecimento no grupo profissional, tentando construir uma imagem de sucesso e de competência, como parece ser uma exigência das relações do mundo actual.

Trata-se de uma fase intensa, carregada de ambiguidades, mas marcante para os professores principiantes. É, como já dissemos, caracterizado pela instabilidade, pela insegurança, pelo desafio do desconhecido, onde estes procuram descobrir e sobreviver, isoladamente, pois nesta fase da carreira ainda têm medo de assumir as suas dificuldades perante os seus pares. Duma maneira geral, procuram fixar-se no seu conhecimento, nos manuais ou nos conteúdos programáticos, cumprindo-os com rigor numa atitude de

ritualismo e de fechamento, vivendo um tempo de acentuado egocentrismo.

Assim, refugiam-se no conhecimento, mas isolam-se. Deste modo, ao *modelar a sua identidade profissional, o professor tende, numa atitude defensiva, a enquistar-se definitivamente nos saberes que domina, tornando-os estáticos e dogmáticos* (Cavaco, 1993, pág. 113).

No seguimento da carreira emerge a fase da «estabilização» que corresponde ao momento em que há um comprometimento definitivo e a responsabilização com a carreira. Traduz-se na escolha de uma identidade profissional e no sentimento de pertença a um determinado grupo profissional. Ora, em termos gerais trata-se, *de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida* (Huberman, 1989, pág. 40).

Alguns autores referem, ainda, que nesta fase um grande número de professores se afirma perante os colegas e as autoridades, mostrando uma postura de emancipação e de liberdade, na sua forma de agir e de estar. Tornam-se mais confiantes e sentem-se mais preparados para enfrentar situações complexas. Há, portanto, mais serenidade, mais à-vontade e maior espontaneidade nas suas posturas e atitudes.

Neste momento da carreira, os professores sentem maior segurança, maior serenidade decorrente da estabilidade de emprego e da apropriação de práticas e métodos em que se alicerça a profissão. As suas preocupações centram-se sobretudo nos problemas dos alunos e tal como acontece com outros profissionais, *o professor parece viver com grande intensidade este tempo pois enquanto na fase inicial da carreira a percepção do tempo se fazia em relação ao futuro a construir, este momento de vida é*

marcado pelo presente a ocupar plenamente; anteriormente reflectem-se as finalidades do trabalho, agora pensa-se nas modalidades de acção (Cavaco, 1993, pág. 180).

Posteriormente, encontramos a chamada «fase da diversificação». Se nunca houve consensos relativamente às fases iniciais da carreira docente, é a partir da fase de diversificação que essas divergências são mais acentuadas. Aqui, os professores procuram diversificar o seu trabalho pedagógico (utilização de novos materiais, novas formas de avaliação, maior flexibilidade nos programas). Estão cada vez mais seguros, procuram inovar e desafiar as aberrações do sistema. Pretendem novos compromissos, quebrando rotinas e equacionando mudanças no sentido de reorientar as suas vidas. Este desejo é muitas vezes entendido como forma de recompor a imagem desgastada e diminuída da profissão.

Há investigadores que defendem que isto acontece porque os professores têm em vista a ambição de aceder a postos administrativos por entenderem que essa é uma forma de promoção na carreira e de reconhecimento das suas competências. Pelas razões explicitadas, *salienta-se que os professores nesta fase se caracterizam pelo elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (...) procuram activamente assumir responsabilidades administrativas por ambição pessoal* (Loureiro, 1997, págs. 124-125).

Com o avançar da carreira surge um tempo a que os investigadores chamam de «pôr-se em questão ou questionamento». Então, começa a manifestar alguma monotonia chegando alguns docentes a equacionar a possibilidade de abandono da carreira e existem mesmos casos em que este questionamento acaba por abrir caminho a novas opções profissionais, embora na educação as escolhas apresentadas sejam muito restritas.

De certo modo, parece que os momentos de fracasso das suas experiências e das reformas educativas em que participaram justificam o desencanto, *do “meio da carreira”, um período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre os 15.º e o 25.º anos de ensino. Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – (...) durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo na insegurança de um outro percurso* (Huberman, 1989, pág. 43).

Todavia, tudo isto não significa que estas fases surjam, de forma igual, a todos os professores, porque os factores que influenciam e determinam este questionamento são diversos (condições de trabalho, progressão na carreira, contexto social envolvente, a família, etc.) e os contornos de cada situação transformam-na em peculiar.

Por outro lado, a este desencanto poderão estar, ainda, associados aspectos da dimensão pessoal que condicionam e influenciam o agir profissional. Além do mais, torna-se difícil distinguir o Eu pessoal do Eu profissional, porque como refere António Nóvoa (...) *as opções que cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser* (1995b, pág.17).

Numa sequência lógica, o que nem sempre acontece como já sublinhamos, surge a fase da «serenidade e distanciamento afectivo». Corresponde ao perfil-tipo dos professores que se situam entre os 45-55 anos de idade e que começam a lamentar todo o seu empenhamento e actividade inicial, contando que não valeu a pena tanto investimento. Após a fase de questionamento, desenvolvem o seu trabalho numa forma

menos emotiva e revelam maior segurança perante os seus alunos, colegas, famílias, prevendo quase tudo o que vai acontecer na sala de aula. Ganham portanto, maior serenidade no trabalho do dia-a-dia, distanciando-se afectivamente do que os rodeia.

De acordo com o autor que temos privilegiado nesta temática, (...) *poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprios; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros* (Huberman, 1989, pág. 44).

Diríamos, ainda, que o nível de ambição desce, diminuindo o seu envolvimento inicial e adoptando posturas de maior tolerância com os seus alunos.

No entanto, *para uma minoria, este período de vida, pode corresponder a uma fase de grande confiança pessoal, reflectindo a consciência dum equilíbrio emotivo e superior, baseado no reconhecimento de que a idade pode tornar o homem cada vez mais aberto, mais vivo de espírito, mais tolerante e mais sábio. Estas pessoas mantêm e desenvolvem uma grande capacidade de intervir, de colaborar, de aderir a projectos novos, de aceitar e alimentar a mudança* (Cavaco, 1993, pág. 186).

Neste caso, o distanciamento afectivo que acontece entre professores e alunos poderá estar relacionado, simplesmente, com o facto destes pertencerem a gerações diferentes, o que em princípio poderá dificultar o diálogo, ou, também com uma maior capacidade dos professores agora mais experientes relativizarem os acontecimentos, estabelecendo metas mais modestas, conseguindo a harmonização entre o ideal e o possível. Há um diálogo mais fraterno, mais benévolo. A força da juventude começa a ausentar-se e as rotinas já não os inquietam.

Na fase seguinte, conhecida como fase do «conservantismo e lamentações» situada entre os 50-60 anos, os professores tornam-se mais «rezingões». Queixam-se dos seus alunos, dos seus colegas mais jovens, da política educativa e *sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro* (Huberman, 1989, pág. 45). O mesmo é defendido por outros investigadores (Walker, 1974; Huberman e Schapira 1979, 1980, 1983, citados por Cavaco, 1993, pág. 31).

Reafirmando o que foi dito, os professores manifestam uma certa nostalgia do passado com tendência para fazer algumas queixas relativas à política educativa, resistindo às inovações com prudência. Parece emergir uma postura de saturação, de exaustão física, traduzindo-se em mal-estar profissional.

Por outro lado, também, é uma fase em que surgem linhas de amadurecimento pessoal e profissional e as alternativas para mudar de rumo, fazendo novas escolhas profissionais, deixaram de fazer sentido. Em geral, estão num ciclo de vida que se situa depois da meia-idade, onde o tempo começa a ser um factor limitativo para novos sonhos, no que toca à profissão.

Nesta etapa, parece existir a convicção e a segurança de que estão a «fazer bem» e não pretendem mudar as metodologias. Muitas vezes, esta atitude é entendida como uma forma de conservadorismo e de resistência às inovações, o que nem sempre é verdade.

Geralmente, os professores agem de forma positiva. Libertam-se progressivamente do trabalho e passam a dedicar mais tempo a si mesmos, à vida social, ou a outros interesses e para os quais, não tiveram disponibilidade por razões óbvias.

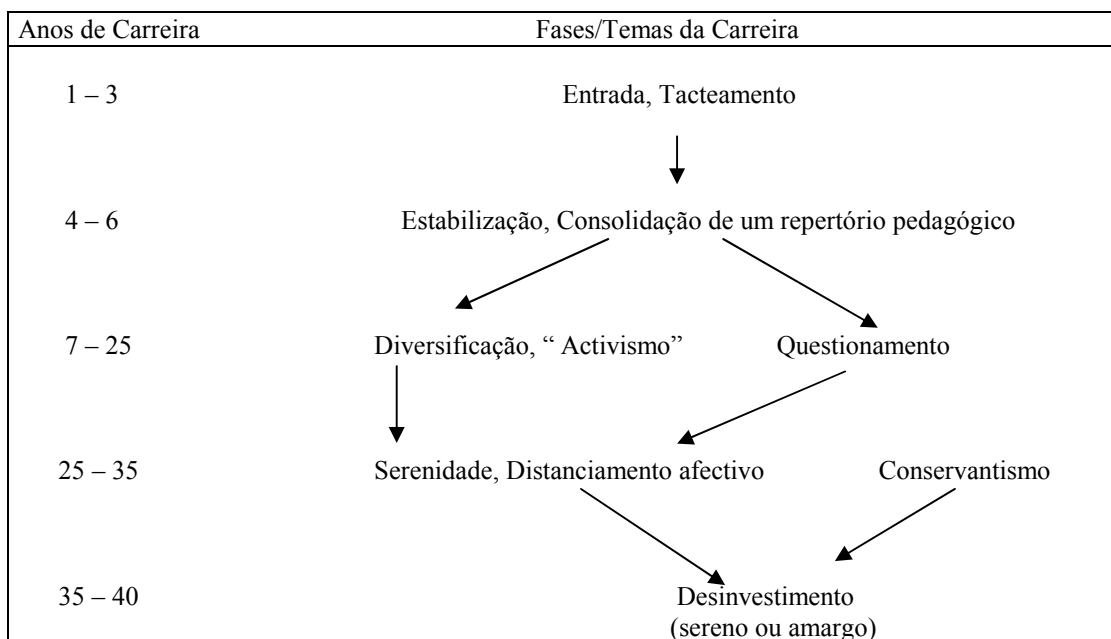
Com o aproximar do fim da carreira, acontece a chamada fase do «desinvestimento». Julgamos que *não há razões para acreditar que os professores, no final da carreira, actuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira supõe-se que as pessoas desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada)* tal como é sublinhado por Michaël Huberman (1989, pág. 46).

Há, como é natural, um certo desprendimento. Deixa de haver envolvimento, preparando-se para uma nova fase do seu ciclo de vida pessoal. De salientar que este desinvestimento poderá revelar-se de duas formas: «desinvestimento sereno ou desinvestimento amargo». No primeiro caso, parecem encontrar-se os profissionais que chegam ao fim da carreira com a sensação do «dever cumprido» e satisfeitos com o seu trabalho, entendendo que tiveram sucesso no plano pedagógico com os seus alunos e que, afinal, valeu a pena ser professor.

No segundo caso, parecem estar aqueles professores que terminam a sua carreira insatisfeitos, que não entendem o seu Eu temporal e profissional e que acabam de forma amarga, pensando que todo o investimento que fizeram na carreira não valeu a pena. Terminam desiludidos, nostálgicos, fazendo um balanço negativo daquilo que foi a sua vida profissional.

Este investigador que temos vindo a referir e a privilegiar, esquematizou os ciclos de vida profissional dos professores, num conjunto de etapas, conforme se pode ver no esquema seguinte:

FASES DA CARREIRA



In *Vidas de Professores*, Huberman, 1989, pág. 47.

Relativamente aos vários estudos que abordam esta temática, e já referidos neste trabalho, gostaríamos de salientar um outro realizado em Portugal, por José Alberto Gonçalves, embora o mesmo coloque em referência, apenas, um grupo mais restrito de professores, em concreto aos professores do 1º ciclo do ensino básico (antigos professores primários). No entanto, parece-nos que de algum modo traduzem a realidade dos professores portugueses do ensino básico. Nas suas conclusões, salienta que há diferentes empenhamentos conforme os distintos momentos da carreira, tal como os restantes investigadores que fomos referindo. Revela, ainda, que o percurso profissional não é igual em todos os casos, tendo constatado que nem sempre se olha a carreira de igual forma, sendo que tudo depende dos contextos, da escola, dos colegas e de um conjunto alargado de factores (1995, pág. 144).

Como sublinha o referido autor, *temos também verificado que tais diferenças se aliam, por outro lado, a um certo mal-estar profissional, mais ou menos generalizado,*

qualquer que seja o **sistema** de formação desses profissionais.

São dois os planos de análise, distintos, mas complementares, sob que pode ser estudado o percurso profissional docente: o do desenvolvimento profissional, em termos gerais, e o da construção da identidade profissional (idem, pág. 145). Nesse estudo, concluiu que existem 5 fases no percurso profissional destes professores, como veremos:

Fase 1 - Início - Situa-se entre o 1 e os 4 anos de carreira. É o período do «choque com o real» e da descoberta.

Fase 2 - Estabilidade - Oscila entre os 5 e os 7 anos. Nesta altura há uma maior gestão do processo ensino-aprendizagem, caracterizado por uma certa segurança, entusiasmo e maturidade.

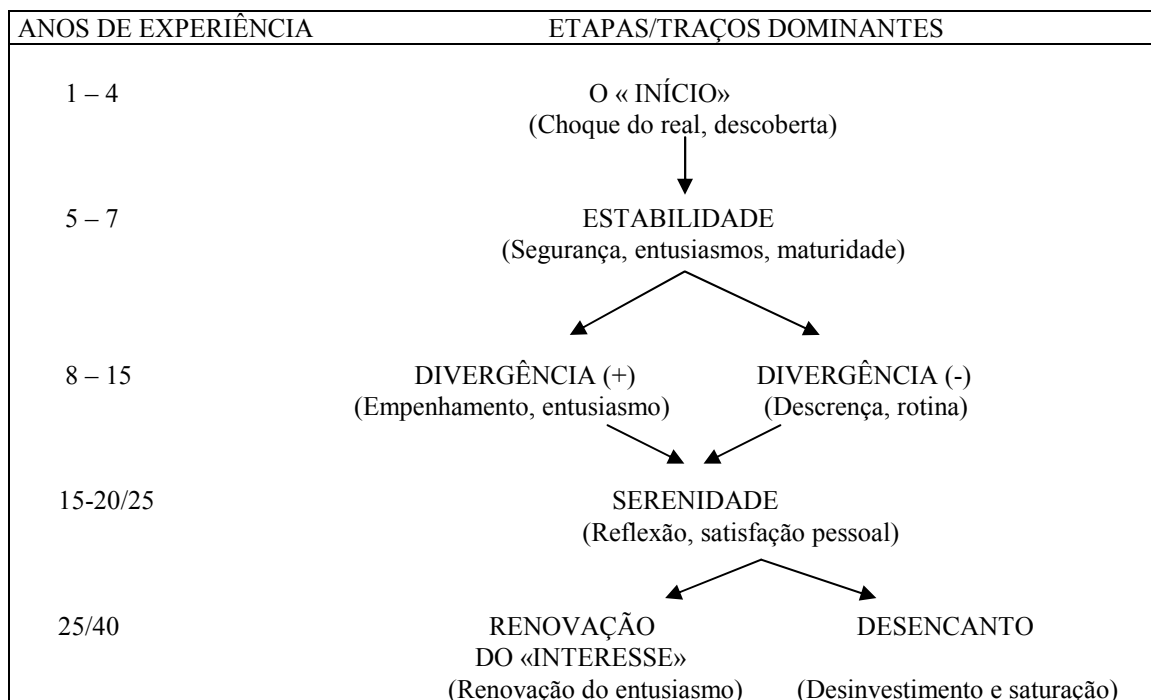
Fase 3 - Divergência - Oscila entre os 8 e os 15 anos. Revela-se como uma fase de desequilíbrio, cansaço, saturação, ou seja de dificuldades diversas, podendo no entanto ser uma divergência positiva (traduzida em empenhamento e entusiasmo) ou uma divergência negativa (descrença, rotina).

Fase 4 - Serenidade - Situa-se entre 15 - 20/25 anos. Traduz-se num período de acalmia, distanciamento afectivo e maior reflexão.

Fase 5 - Renovação do Interesse e Desencanto - Acontece entre os 31 e os 40 anos de carreira. Nesta fase os professores mostram divergir em termos profissionais. Uns renovam o seu interesse pela escola. Outros mostram cansaço, impaciência, vontade de se aposentarem.

Para melhor compreensão, destacamos um esquema que procura, expressar o percurso dos profissionais, abrangidos no referido estudo:

ETAPAS DA CARREIRA



In Vidas de Professores, Gonçalves, 1989, pág. 163.

O enfoque das ideias apresentadas sustentam, no nosso ponto de vista, que o ser profissional se entrecruza com o ser pessoal, tal como havíamos sugerido de início. Assim, não é possível estudar o professor sem considerar a pessoa do professor. Estes estudos, que dão voz aos professores, tal como refere Ivor Goodson, facultam à investigação educacional, outras fontes de entendimento da profissão. A propósito, lembra que sempre que se questionam os professores sobre problemas da escola eles trazem à tona problemas das suas vidas. Reafirma que estes factores não têm sido estudados porque os investigadores os consideram muitos pessoais e, *o investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica* (1995, pág. 70)

Numa primeira abordagem, tudo isto pode parecer irrelevante, mas ouvir a voz dos professores devia ensinar-nos que os aspectos pessoais são de grande relevância

para o bem-estar e o desenvolvimento profissional *e as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o “quanto” investimos o nosso “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática* (idem, págs. 71-72).

Reconhecemos, pois a importância das dimensões pessoais numa profissão que trabalha a relação. Deste modo, parece-nos que o comportamento humano tem implícitas ou explícitas condicionantes que são estruturantes das trajectórias individual e profissional e consequentemente não deixam de interferir no agir profissional.

Conscientes deste facto, entendemos pertinente analisar as fases que marcam a esfera profissional e os factores que provocam mal-estar no viver dessa profissionalidade. Pretendíamos, simplesmente «desvendar» alguns factores que podem condicionar o exercício profissional docente.

3.2.4. Factores de mal-estar docente

Os factores que provocam mal-estar podem ter uma origem intrínseca ou extrínseca, quer relativamente ao professor, quer à pessoa do professor, considerando a sua indissociabilidade.

Tendo como referência, o período em estudo (1973-2005), parece-nos ser um tempo em que os professores portugueses mostram indícios de uma crise, quase permanente, a que não serão alheias as consequentes mudanças estruturais emergentes na sociedade portuguesa (sociais, políticas e económicas) e que são, na contemporaneidade, mais evidentes porque estão matizados por um mundo cada vez mais vulnerável e incerto.

Todos sabemos que o 25 de Abril de 1974 em Portugal é um marco histórico e profundo na sociedade e na escola portuguesa. Esta última, viveu durante décadas de forma imutável e valorizando as mesmos ideais «Deus, Pátria e Família».

Após a queda do «Estado Novo» as mudanças na escola foram evidentes e constantes. Além das razões apontadas, existe um conjunto de factores que têm contribuído para o mal-estar docente. Entre eles, salientamos: as constantes alterações legislativas, a massificação do ensino, o trabalho em espaços inadequados, a entrada de novos profissionais para o ensino (não por opção mas como única saída possível), a degradação do estatuto sócio-profissional, a instabilidade de colocação e, principalmente, a ambiguidade e o aumento significativo dos papéis atribuídos ao professor. Diríamos que, aparentemente, tudo o que a sociedade não resolve passa a ser da responsabilidade da escola. Parafraseando António Teodoro, diríamos que *a superação desta situação implicará provavelmente uma recentração da especificidade*

do papel do papel do professor nas actividades do ensino (2006, pág. 20).

Esta situação é visível nos diversos níveis de ensino. Os factores referidos são acentuados por um conjunto de motivos, tais como: isolamento geográfico, isolamento profissional, individualismo, falta de condições nas escolas e a falta de reconhecimento social, enquanto profissionais da educação. Na impossibilidade de os categorizar pela sua importância, *salientamos que o isolamento é um dos maiores factores de mal-estar docente, pelo que uma alternativa (...) seria fornecer os incentivos por escolas, no sentido de promover a cooperação e o trabalho em equipa dos professores, centrados em projectos educativos inovadores* (Jesus, 1998, págs. 35-36).

Nesse sentido e procurando contextualizar a realidade do país, decidimos dar voz aos professores, recolhendo alguns testemunhos auto-biográficos²⁷ que nos parecem importantes para entender as razões do mal-estar docente, sublinhadas pelos actores que trabalham no distrito de Bragança,²⁸ em contextos educacionais marcados pelo isolamento geográfico.

Entre os que se disponibilizaram a partilhar as suas experiências e traduzem este sentir encontra-se a professora Cristina. Ao dar-nos o testemunho da sua vivência profissional, fala do isolamento que sentiu quando foi colocada a 120 km da sua

²⁷ - Estes testemunhos foram trabalhados no âmbito de uma dissertação de mestrado, que aborda a questão do isolamento geográfico. Uma parte deste trabalho encontra-se publicada na Revista Brigantia, Jul-Dez/2005, com o título: *Isolamento e Construção da Identidade Profissional Docente: Especificidade(s) do Distrito de Bragança*. Saliente-se, também, que os nomes que vamos utilizar são fictícios.

²⁸ - A escolha deste distrito aconteceu considerando que conhecemos particularmente quer os contextos quer os protagonistas e isso facilitou a abordagem destas questões e a colaboração dos professores. Estes testemunhos servem, apenas, para dar voz aos professores que vivem e trabalham (ou trabalharam) em contextos geográficos marcados pelo isolamento. De referir que este é um distrito onde um grande número de professores trabalhou em contextos de grande isolamento geográfico e profissional. Como exemplo, salientamos que no ano de 2001/2002 funcionaram 409 escolas de 1º ciclo do ensino básico, das quais 17 com 1 aluno, 39 com 2 alunos, 107 com 3 alunos e 276 com menos de 10 alunos.

residência e diz: (...) *o facto de me encontrar isolada (das 15 horas às 9 horas do dia seguinte não falava com ninguém) agravou o meu estado de ansiedade (...). Não se consegue realizar um projecto educativo coerente, nem sequer proporcionar às crianças experiências significativas, é muito difícil estar isolada, sem contacto com os colegas, sem partilhar vivências, na ausência do entusiasmo* (Bragança, 1999).

O mesmo sentiu a professora Elisa que contou: (...) *gosto muito de trabalhar no 1º ciclo (...) as crianças são mais meigas, mais espontâneas, no entanto quero ir para o 2º ciclo porque não há escolas tão isoladas, um professor não está sozinho (...)* (Bragança, 1999).

Para além das palavras dos protagonistas, também, na investigação se encontram referências ao tema que afirmam que *tal isolamento dificulta a criação de uma cultura ocupacional sustentada na partilha dos pontos de vista, na elaboração de reflexões colectivas e na conjugação de esforços* (Sarmento, 1994, pág. 78).

Mas o isolamento assume outras perspectivas. Como bem sabemos, é possível integrar um grupo de pares onde não exista espaço para a comunicação e a partilha. Estar acompanhado não significa, necessariamente, partilhar. Somos cada vez mais individualistas, mais reservados e menos atentos ao Outro, e isso marca as relações de proximidade e de solidariedade, como teremos oportunidade de ver mais tarde.

Mas, os argumentos são vários e José Esteve, refere no seu estudo sobre o mal-estar docente que os problemas actuais da profissão docente se podem entender numa perspectiva psicológica (stress, aumento de ansiedade) e numa perspectiva sociológica (*alterações surgidas, nos últimos anos, nas expectativas sociais que se projectam sobre os professores e nas alterações introduzidas no seu papel profissional*) (1992, pág. 29).

E, talvez a mais emergente seja a rápida evolução das novas tecnologias. O

acesso à informação ficou facilitado. Como já evidenciamos anteriormente, há alguns anos atrás, o professor era o principal transmissor de conhecimentos mas, na actualidade, a informação é veiculada por outros agentes de socialização. Acontece que nem sempre essa informação resulta em benefício ou oportunidade para melhorar as estratégias de ensino bem como as aprendizagens dos alunos.

Porém, elas fazem parte do nosso quotidiano e ocupam um espaço privilegiado que não podemos ignorar e que os professores se vêm obrigados a acolher.

Como regra, parece-nos que cada vez mais os professores procuram adaptar-se e utilizar os recursos que o avanço tecnológico proporciona. Mas, alguns, resistem à mudança, sentem-se inseguros e sem vontade de começar de novo. Tentam ignorar o que se passa à sua volta, optando por «dar cumprimento» ao programa sem relevar a importância *do recurso a informações, valores ou tomadas de posição recebidas desses novos canais de socialização* (idem, 1992, pág. 36).

Por outro lado, o professor vê-se, nos tempos que correm, confrontado com a necessidade de reinventar permanentemente o seu papel. No entanto, a formação de professores não tem acompanhado, verdadeiramente, estas novas exigências. Este facto, dificulta o exercício profissional e ao ingressar na docência descobre que na prática a realidade é diferente daquela em que se formou. Este conflito provoca o que alguns autores apelidaram de «choque com o real», o que também é entendido como factor de desencanto, que, de algum modo, provoca insegurança e mal-estar. Parece estarmos a formar para uma realidade que não existe, tendo em conta o tipo de «professor ideal», com o qual os professores depois não se identificam em futuras situações profissionais.

Neste sentido, como refere Saul Jesus *um dos principais objectivos de formação inicial deve ser o de contribuir para o desenvolvimento de qualidades pessoais que*

podem ser aproveitadas para um desempenho personalizado na prática profissional (1998, pág. 31).

Tendo como referência o autor citado, julgamos que a formação inicial não prepara adequadamente o futuro professor nos aspectos teórico-práticos de modo a enfrentar as dificuldades da escola actual e as dimensões inerentes às relações de interacção professor/aluno. Do mesmo modo, não tem contribuído para que a prática profissional seja experienciada de forma satisfatória e auto-confiante, fomentando a construção de um caminho profissional motivador, capaz de promover o desenvolvimento pessoal e interpessoal, ou seja, que se torne num verdadeiro projecto de vida e não simplesmente num momento transitório, como muitas vezes aconteceu. Constatamos que, de facto, para alguns ser professor é uma segunda ou uma terceira escolha profissional, embora, no decurso da carreira, venham a considerar que o caminho escolhido acabou por ser a opção mais acertada.

Tendo sempre em atenção todos os professores do ensino básico, concluímos que há grupos que vêm agravadas as dificuldades do exercício da sua profissionalidade, *constatando o isolamento das escolas em relação à comunidade, às famílias e à vida para a qual supostamente preparam os alunos, pensando que, se se pretende que a criança se torne numa pessoa responsável ela deve adquirir desde cedo a capacidade de lidar com situações difíceis e de tomar responsabilidade em relação a outros sujeitos, torna-se de importância crucial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças que as escolas se integrem na vida* (Portugal, 1992, pág. 109).

Mas o conflito que provoca mal-estar agrava-se na docência (...) *e instala-se nas instituições escolares no momento em que se procura definir a sua função, os valores que o professor deve transmitir e os que deve questionar e criticar, para o bem dos seus*

alunos (Goble e Porter, 1980; Elvin, 1973; Fullat, 1982; citados por Esteve, 1992, pág. 36).

De notar que, contemporaneamente, a escola vê-se forçada a responder às exigências sociais que, tradicionalmente, pertenciam à família e a outros agentes de socialização. De igual modo, isso afecta a forma de viver e sentir a profissão. Responder às diversas solicitações que recaem sobre o professor constitui um desafio pessoal e profissional, e o *professor enquanto rosto humano desse sistema queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto* (idem, pág. 38).

Acontece que, para além disto, é pedido ao professor que prepare os seus alunos para um contexto que não sabemos qual será, para uma sociedade futura, ou seja, para o desconhecido. A este propósito, Mandra diz que *os professores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe profundas alterações à sua profissão. O papel do professor mudou sob a pressão da mudança do contexto social em que este exerce a sua profissão, porém igualmente se modificaram as expectativas, o apoio e o juízo desse contexto social sobre os professores* (1980, pág. 39).

Isto significa que as famílias deixaram de incutir nos seus filhos a ideia de disciplina, de cortesia e outros valores considerados mínimos, para uma vivência cidadã. Transferiram para o professor essas obrigações, culpando-o, injustamente, quando acontecem desvios no sentido negativo, ocorrendo uma *hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, pois concentra-se a realização do processo educativo na pessoa do professor* (Jesus, 1998, pág. 27).

É visível o aumento das exigências do seu trabalho mas, paradoxalmente, estas exigências não se traduzem numa maior valorização do facto de ser professor. É, pois, uma profissão pouco aliciante para a maioria dos jovens portugueses e muitos deles são

«empurrados» para o ensino, não por opção, mas como uma saída profissional tendo em conta as médias finais do ensino secundário, o que condiciona as suas escolhas. Porém, em alguns casos, independentemente das razões, acaba por ser uma boa opção como nos referiu a professora Fortunata, no seu testemunho autobiográfico. Declara que ser professora *era a única saída na região, mas apesar de ser uma escolha condicionada pelas poucas alternativas possíveis, veio a tornar-se uma boa opção pessoal e profissional* (Bragança, 1999).

Como já sublinhámos, outro dos factores de mal-estar docente relaciona-se com os recursos materiais e as condições de trabalho, que muitas vezes são factores de inibição que impedem a inovação e o desempenho da acção educativa. Entre estes salientamos dois grupos. Num primeiro grupo, referimos a falta de material pedagógico-didáctico, falta de espaços diferenciados, bibliotecas, cantinas e laboratórios. Num segundo, as «limitações institucionais», ou seja, a parte mais burocrática do seu desempenho, como os horários, o atendimento às famílias, problemas com a administração, os regulamentos internos e outros. Há escolas onde existe uma maior flexibilidade destes aspectos e outras onde isso não acontece, o que também poderá ser limitativo para o professor de um desempenho de qualidade. Relativamente às condições de trabalho, evidenciamos o testemunho da professora Carmen que trabalhava com crianças dos três aos seis anos e que exerceu numa escola isolada sem qualquer tipo de material pedagógico e conta-nos que *as instalações não tinham condições de funcionamento, a sala de actividades situava-se no primeiro andar, com o soalho todo esburacado, janelas que deixavam entrar a água nos dias de chuva e vento e sem aquecimento* (Bragança, 1999).

E perante estes constrangimentos, ainda, que os professores tenham chegado à

profissão por opção, sentem desmotivação e desencantado e o mal-estar docente vai concretizar-se *em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em stress, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e por último em enfermidades reais, em neuroses reactivas ou depressões mais ou menos graves* (Amiel, 1972; Amiel-Lebigre, 1973 e 1974; Mandra, 1984; citados por Esteve, 1992, pág. 66).

A maioria dos autores referem como consequências do mal-estar docente, a falta de reconhecimento social e a falta de tempo para responder às múltiplas solicitações, o que provoca ansiedade, baixa estima pessoal, stress, falta de empenho, absentismo e, em casos extremos, vontade de abandonar a profissão.

Para isto tem contribuído, igualmente, o modelo de um mundo globalizado, que dá primazia ao predomínio dos valores economicistas e que passaram a fazer a regulação das sociedades actuais. São os aspectos económicos que determinam as prioridades. Sublinhamos que, para além do pouco investimento previsto no bem-estar das pessoas, este modelo tem contribuído para a desvalorização das profissões, nomeadamente a profissão professor, permanentemente enaltecida nos discursos, mas que tem vindo a ser alvo de várias exigências e de uma progressiva incompreensão, bem como da ausência de reconhecimento e de prestígio social, compatíveis com a importância do seu papel.

Em Portugal, assim tem sido. A história da profissão é feita de avanços e recuos. Desde sempre, o debate sobre o processo de afirmação enquanto profissão, tem sido matizado por ambiguidades que já eram visíveis na segunda do Séc. XIX.

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos

como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; (...) não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se torna visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas (Nóvoa, 1995a, pág. 18).

Por outro lado o magistério, tem sido entendido como sinónimo de amor, ofício, vocação, missão, sacerdócio, ocupação (...) e raramente lhe é atribuído um *status* profissional de acordo com a relevância do seu papel social.

Alguns investigadores apontam como causa (entre outras) o grande número de mulheres que trabalham na docência, referindo que se trata de uma profissão feminizada e como as mulheres são um grupo socialmente discriminado esse facto tem reflexos que contribuem para a desvalorização social, do grupo profissional (Hoyle, 1987, citada por Sacristán, 1995; Cavaco, 1993; Nóvoa, 1995a; Abraham, 2000; Andrade 2005).

À luz do que vem sendo enunciado, vamos de seguida procurar evidenciar a pertinência de um *ethos* profissional como forma de dar visibilidade à profissão professor.

3. 3. – *Ethos* profissional e imagem social

3. 3.1. Problemas dilemas e desafios de afirmação

A afirmação de identidade profissional docente passa pela defesa de um *ethos*,²⁹ enquanto indissociável de um processo de dignificação pública da profissão.

Referimo-nos desta forma, e em consonância com a origem etimológica da palavra ao carácter da profissão que pelas razões enunciadas, ao longo deste texto, implica a consciência da dimensão ética.

Reconhecemos que os problemas que se colocam a quem tem que intervir numa profissão que trabalha o desenvolvimento de pessoas sugerem a necessidade de ancorar as decisões profissionais, quase sempre dilemáticas, numa atitude crítica e reflexiva face ao presente e ao futuro.

Nesse sentido, para explicitar os conceitos em torno da ética recorreremos a Isabel Baptista por ser uma investigadora que traduz de forma evidente a singularidade destas questões, como teremos oportunidade de constatar no esquema seguinte:

²⁹ - A palavra *ethos* é um termo de origem grega e, etimologicamente, significa o costume, o hábito. Conceptualmente, poderá ser entendido como o modo pelo qual o homem se organiza individual e colectivamente no grupo e no espaço público em que habita. É, portanto, a consciência ética de valores, normas e princípios considerados, por parte do sujeito. Digamos que representa a dimensão prática da vida na forma como o indivíduo percebe, organiza e intervém na realidade humana.

Ética – Filosofia moral. Reflexão sobre os princípios e os valores que devem nortear os costumes, os modos de ser e de fazer. Sabedoria da acção humana.

Moral – Explicitação e formalização de regras e padrões de conduta, em conformidade com determinados princípios éticos.

Deontologia – Moral profissional. Explicitação de regras e padrões de conduta referentes a uma actividade profissional específica.

Ética Profissional Docente – Sabedoria prática indissociável do conhecimento profissional de referência de todos os professores e educadores – a pedagogia. A ética profissional abarca todos os domínios de intervenção e decisão, desde a regulação de papéis, à relação entre actores, à gestão curricular, à organização curricular, à organização e gestão escolar, à formação profissional e à formalização de padrões de conduta em documentos públicos.

In *Dar Rosto ao Futuro – a educação como compromisso ético*, Baptista, 2005, pág. 31.

Na sequência do que vem sendo afirmado, na contextualização do tempo actual, marcado por contextos sociais fluidos, fragmentados e de incerteza, trazem à tona a emergência de novas realidades na sociedade, como salienta o sociólogo Zygmunt Bauman (2007). Ora, tudo isto é somado à complexidade crescente da profissão interagindo e delimitando os comportamentos dos professores. Evidentemente, as mutações sociais provocam mutações profissionais, numa profissão que convive com o comprometimento e a disponibilidade de acompanhar a evolução do conhecimento e o desenvolvimento humano.

Nesta linha de pensamento, cada vez mais se reclama a emergência de um *ethos* profissional, pois sendo a docência uma impulsionadora de esperança, em que o

exercício profissional tem a marca da relação humana e, quer queiramos ou não, esse rasto do encontro influi na vida daqueles com quem tivemos oportunidade de entrelaçar os nossos itinerários de vida. De algum modo, as ideias que acabamos de explicitar, no caso dos professores, recordam-nos a necessidade de uma consciência crítica sendo decisivo o papel que assumem com os seus alunos na construção de atitudes, positivas ou negativas, face às aprendizagens e face ao futuro das sociedades do conhecimento e da mundialização. Este ampliar de horizontes transporta novas responsabilidades para o «ser professor». O modo como a partilha de ideias acontece e se desenvolve constitui uma oportunidade de questionamento para estes profissionais. Esta consciência torna-se evidente com a entrada na carreira, identificada com o momento de assunção de responsabilidades e aprofundada no seu decurso. Os professores reforçam a sua consciência de que as suas decisões passaram a afectar outros com os quais assumiram compromissos éticos inerentes ao acto educativo e à geografia da escola, nomeadamente o grupo de pares, que já se encontrava formado aquando da sua integração.

A partir de então, dá-se início ao processo de socialização profissional que pode ser entendido como o tempo de aprendizagem dos valores, crenças e princípios que regulam a esfera docente e fazem parte da cultura profissional. Este processo como salienta Michaël Huberman (1989) não é linear e não ocorre de forma igual para todos, mas pode ser confirmado pela aquisição de um *ethos* profissional, que oriente o desempenho profissional por padrões éticos e não de acordo com o nosso livre arbítrio.

A este propósito, Isabel Baptista (2005) defende que a necessidade de um *ethos* de profissão é clara mas é menos claro o modo de expressar publicamente esse compromisso moral e ético, porque na procura de um maior reconhecimento tentam-se adoptar os procedimentos de outros grupos profissionais, como médicos e advogados e

aos quais se reconhece prestígio e relevância social, a nível material e social. Esta situação tem sido recorrente revelando a falta de auto-estima da «classe» cuja história de profissão se assinala por avanços e recuos, pelo isolamento e individualismo, pela falta de espaços de partilha e, nessa medida, de afirmação identitária. Para além do mais, é uma profissão marcada pela falta de estima social e os docentes apesar de ligados pelos mesmos interesses sentem-se *desintegrados da solidariedade comum e apenas devolvem aos outros a imagem do seu nada* (Bento, 1978, pág. 11). Nos seus discursos dão conta de algum desencanto profissional. Urge no quadro do novo paradigma de escola configurar e redefinir a tarefa e o sentido da prática docente, sem escorregar nos estilos *de intervenção parciais e precipitados que frequentemente caracterizam a acção educativa* (Esteve, 1992, pág. 30).

Citando de novo Isabel Baptista, tal urgência relembra que *a partilha de valores ético-profissionais constitui sempre um factor de unidade, coesão e afirmação de autoridade profissional. Inevitavelmente ligados a determinada cultura social, estes valores devem traduzir uma cultura de trabalho muito própria, prospectivamente orientada para o futuro e, como tal, necessariamente enraizada num presente feito de memórias comuns* (2005, pág. 131).

Ora, na actualidade estas questões ganham uma nova centralidade justificada pela necessidade de reforçar a profissionalidade docente, abandonando em definitivo a imagem de «professor-funcionário» e adquirindo *características de intelectual reflexivo* (Teodoro, 2006, pág. 79).

Por outro lado, a sociedade contemporânea co-responsabiliza estes protagonistas da cena educativa exigindo que a escola dê formação em competências humanas e sociais, para que todos sejamos capazes de construir rumos de vida, individuais e

colectivos, num tempo que se apresenta incerto e imprevisível. Daí a importância da coesão e do trabalho cooperativo, como forma de responder aos novos dilemas de afirmação profissional.

Importa, ainda sublinhar, que *a partilha de valores ético-profissionais constitui, não só uma referência interna, um meio de regular a actividade profissional, mas também uma referência para o exterior, uma manifestação de identidade colectiva. Neste sentido, a expressão pública do ethos profissional pode ser valorizada como uma forma de credibilização e reconhecimento. Tudo depende, claro, da imagem que pretendemos passar ou promover* (Baptista, 2005, pág. 134).

Mas, do nosso ponto de vista, a profissão docente é uma profissão essencialmente ética, na qual os aspectos deontológicos assumem dimensões complexas e delicadas, constituindo indubitavelmente, uma dimensão do profissionalismo e da afirmação docente. Pela sua pertinência, essa dimensão ética exige um aprofundado debate sobre as várias opiniões e ou sensibilidades de todos os interlocutores.

Como sublinha Adalberto Dias de Carvalho a educação *é um projecto antropológico enquanto contribui para a construção do homem na sua plenitude* (1992, pág. 201). Neste sentido a dimensão ética é inerente ao acto educativo, enquanto intervenção intencional no acto humano.

Pelo explicitado, convém lembrar que por ética, entendemos uma reflexão filosófica sobre a moral, sobre os princípios que devem orientar a acção do homem no mundo. A ética distingue-se da moral sendo esta entendida como um conjunto de normas e regras de conduta. Por deontologia entendemos a moral profissional.

Deste modo, atendendo à especificidade e complexidade do acto educativo, consideramos necessário um debate ético e responsável de forma a encontrar pontos de

consenso numa matéria que a todos implica e a todos diz respeito se pretendemos afirmar a docência como uma verdadeira profissão.

Mas, *quando fazemos o apelo à responsabilidade ética do educador não o fazemos como algo que se possa impor à maneira de um modelo ou de uma regra* (Baptista, 1998, pág. 74).

Esse chamamento é feito no sentido de que esse debate deverá acontecer no interior da comunidade académica e educativa, de forma a atingir um nível elevado de consciencialização ética e uma reflexão sistemática sobre a deontologia profissional. Na verdade, em todas as profissões os aspectos deontológicos são instrumentos de preservação da imagem e prestígio social destas.

Esta ideia é válida não apenas para a docência, mas para todas as profissões. O que acontece é que aqui os aspectos deontológicos se tornam mais relevantes, *uma vez que se trata de uma profissão que tem por objecto a formação e o desenvolvimento de pessoas, especialmente jovens e crianças* (Estrela, 1991, pág. 581).

Recordamos que os professores portugueses, embora tenham assumido, desde sempre, uma postura ética, nunca tiveram um código deontológico, ainda que, de forma não explícita, sigam princípios de carácter ético. Concretamente no ECD encontram-se formalizados um conjunto de direitos e deveres que assentam em documentos como a Carta Universal dos Direitos do Homem e a Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Conforme foi salientado anteriormente neste trabalho, ao abordar à memória social dos professores, os direitos e os deveres destes foram durante muito tempo perspectivados numa lógica de mero funcionalismo público. Nesse sentido, recapitulamos como exemplo a obrigatoriedade das professores do 1º ciclo do ensino

básico, durante o período do Estado Novo, solicitarem autorização para contrair matrimónio ou, ainda, a proibição de usar maquilhagem e vestuário ousado.

Os deveres dos professores encontravam-se dispersos por várias legislações e a partir de 28 de Abril 1990 passaram a estar consagrados no ECD, embora de forma genérica. De uma forma geral, considera-se que é o Estatuto da Carreira Docente o eixo estruturante da profissão, contrariando assim outras posições como a de Teresa Estrela, para quem o *código deontológico é um instrumento de legitimação e de preservação do correcto exercício de actividade profissional e factor importante da constituição de um «ethos» de classe* (1991, pág. 585).

Reconhecemos que a formalização oficial de um código deontológico (qualquer que ele seja) não bastará para resolver a exemplaridade profissional dos professores, mas a eles compete fazer esse debate de ideias. O Estado deixaria então de impor exteriormente regras, violentando a autonomia profissional docente. A mesma autora reconhece também que *um código ético da profissão só se tornará um meio de dignificação da profissão se, para além de concitar a adesão livre dos docentes, definir um conjunto de princípios orientadores que, apesar da sua formulação abstracta, possam ser facilmente transponíveis para a acção* (1986, pág. 308).

O certo é que constitui um instrumento de suporte à reflexão e avaliação da conduta profissional, mas a sua aplicação dependerá sempre de cada professor enquanto pessoa e da forma como ele conseguir ajustar as regras deontológicas às situações concretas.

É público que a quebra dos aspectos éticos da conduta docente é, em parte, a responsável pela imagem negativa e pelo desprestígio social dos professores. É provocada pelos comentários impróprios e deselegantes feitos por alunos, por

professores, por encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa. É habitual ouvir os alunos queixarem-se de comportamentos autoritários e pouco elogiosos dos seus professores. É habitual ouvir os pais dizer que os professores são pouco empenhados, faltam muito e trabalham poucas horas.

Infelizmente, também acontece ouvir os próprios professores criticarem o trabalho dos colegas numa perspectiva negativa e pouco frontal o que, de forma inquestionável, contribui para a quebra dos aspectos deontológicos e para a má imagem deles mesmos. É importante questionar o nosso trabalho e o dos colegas mas sempre numa perspectiva profissional construtiva. Há, inclusive, estudos dos ciclos de vida profissional dos professores, a que já nos referimos, que têm *posto em relevo as imagens negativas recíprocas que os professores elaboram conforme o ciclo em que se encontram* (Estrela, 1995, pág. 17, in Cadernos da Fenprof).

Do nosso ponto de vista, só uma reflexão ética, problematizadora e contextualizada, estará de acordo com a identidade de um profissional autónomo e reflexivo, conforme temos vindo a evidenciar ao longo deste trabalho. Recusamos assim uma visão meramente tecnicista do trabalho docente, porque como refere Adalberto Dias de Carvalho, *quando em nome da eficácia e do pragmatismo tornam-se técnicos de educação e até somos agentes práticos de ensino que ignoram as razões profundas do seu fazer, os motivos decisivos dos seus actos. Reagirão mesmo contra quem quiser alterar o seu estado das coisas ...* (1996, pág. 179).

Procurando estar em sintonia com os novos desafios que marcam a contemporaneidade, os professores têm relevado profissionalismo face às dificuldades permanentes da profissão reclamando a estima social que se lhes afigura como um direito profissional indissociável de um desempenho de excelência. Porém, permanece

em aberto o modo de expressar colectivamente um *ethos* de classe ou de profissão, que distinga o agir profissional docente.

3. 3. 2. Isolamento e invisibilidade social

Entendemos por «invisibilidade social» o fenómeno que quando relacionado com pessoas permite desencadear nos sujeitos um mecanismo inconsciente que torna “alguns” invisíveis apesar da sua existência. É como se aos nossos olhos a imagem e a presença da pessoa(s) nos fosse indiferente, percepcionando apenas a sua função social e não o ser humano enquanto individualidade. Tal efeito é provocado por imagens ou representações sociais desvalorizadas, marca das sociedades contemporâneas e, conseqüentes do individualismo e do isolamento, em que vivemos e trabalhamos, à mistura com o preconceito e a indiferença. Deste modo, tentaremos explicitar o que entendemos por isolamento e individualismo, procurando perceber as suas ascendências nas nossas vidas.

Diante deste cenário, procuramos no dicionário uma definição para a palavra isolamento,³⁰ e encontramos o seguinte: *Solidão. Estado do que está isolado.* Mas uma outra referência bibliográfica explica que é a *acção de isolar. Estado de alguém que está isolado: o isolamento de um preso. Estado de alguém que está moralmente sozinho. Estado de uma habitação, de um local afastado: o isolamento de uma aldeia. Estado de um país, de uma região sem relações políticas ou económicas, sem se comprometer com os outros.*³¹

De acordo com estas definições, podemos afirmar que isolamento humano significa estar só quer social quer culturalmente. Significa não ter com quem partilhar, trocar, dar e receber contributos que nos permitam, por um lado, evoluir como pessoas,

³⁰ - Cf. Dicionário de Língua Portuguesa (Costa e Melo, 1998).

³¹ - Cf. Nova Enciclopédia Larrouse, Volume 13 (Oliveira *et al.*, 1998)

e, por outro, permanecer em sintonia com os novos reptos sociais, valorizando e considerando outras opiniões, outros pontos de vista, no respeito pelos valores da cidadania, da solidariedade e da alteridade. Significa estar isolado pela arquitectura, pela geografia, pelo acesso à cultura e aos lugares, pelo medo de exposição aos olhares de outros, pela incerteza, pelo afastamento e pelo individualismo, traços característicos das sociedades contemporâneas, que nos tornam frágeis e mais vulneráveis, porquanto perdemos *as solidariedade naturais, ancestralmente ancoradas em laços de vizinhança e de proximidade familiar* (Baptista, 2007b, pág. 136).

De acordo com Lipovetsky, o homem está a viver uma nova fase da sua história existencial, em que vive, pensa e age de forma individualista.

Refere o autor que esta lógica origina uma sociedade mais flexível na forma de se organizar, de se orientar e até de gerir os comportamentos, que assenta no «processo de personalização», em que novos valores *visam permitir o livre desenvolvimento da personalidade íntima, legitimar a fruição, reconhecer os pedidos singulares, modular as instituições de acordo com as aspirações dos indivíduos* (1983, pág. 9).

O processo de personalização, em referência, promoveu e consolidou um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito pelas singularidades da personalidade única, sejam quais forem, sob outros aspectos, as novas formas de controlo e de homogeneização conjuntamente vigentes. Sem dúvida, o direito de o indivíduo ser simplesmente ele próprio, de fruir ao máximo da vida, é inseparável de uma sociedade que instituiu o indivíduo livre como um valor principal o que não passa de uma sólida manifestação da ideologia individualista.

Neste contexto, o indivíduo é, em si mesmo, a razão de ser de todas as iniciativas sociais. Nesta sociedade de «ideologia individualista», o homem deve viver livre, feliz e

usufruir de todo o prazer que a vida lhe pode proporcionar. Sem limites, sem valores e em liberdade, liberto de dispositivos estandardizados, mas de encontro com as singularidades individuais.

Sublinha ainda o mesmo autor que, no nosso tempo, há uma vaga de fundo que substitui os valores da repressão pelos da comunicação, o interdito pela fruição, o anónimo pelo feito por medida, a reificação pela responsabilização e que, por todo o lado, tende a instituir-se um clima de proximidade, de ritmo, que se consubstancia em ondas de sedução.

A sedução passa a ser reguladora das instituições, das relações interpessoais e relação social dominante. O que prevalece são os desejos, as motivações individuais, possibilitando a cada um fazer as suas escolhas de acordo com os seus princípios e com a infinita possibilidade de combinações que os cenários da época lhes oferecem. As relações interpessoais ficam abaladas pelas limitações geradas no contexto social.

Com efeito, o individualismo é um sentimento reflexivo e ameno que leva cada cidadão a isolar-se dos seus semelhantes e a manter-se à parte com a sua família e os seus amigos, vivendo apenas com essa pequena comunidade, de costas voltadas para a grande sociedade.

No seguimento desta perspectiva, a vida das sociedades futuras é regulada por uma nova estratégia em que as relações de produção são substituídas pelas relações de sedução.

Prolongando ainda a referência a Lipovetsky, o tipo de sedução a que nos referimos visualiza-se também na linguagem que utilizamos. Nos nossos dias, quando nos referimos aos coxos, cegos e surdos, dizemos que são portadores de deficiência. Os velhos são pessoas de terceira idade. Os cábulas são crianças com dificuldades de

aprendizagens, etc. Estes e outros exemplos ilustram, de forma clara, que vivemos num tempo em que é possível dizer tudo, fazer tudo. Quase tudo é permitido se para satisfação do Eu. Caem as imposições. Os códigos de socialização arcaicos são substituídos por valores hediondos que fluem no sentido do Eu.

Como sublinha Victoria Camps, *o individualismo é, para nós, a anti-ideologia, o maior obstáculo para criar e apostar em empreendimentos ou ideais comuns. São individualistas os membros das sociedades liberais avançadas, porque se mostram insolidários, insensíveis em relação às desigualdades, sem qualquer interesse pelos assuntos públicos* (1996, pág. 16).

O seu egoísmo, a sua escassa cidadania, o seu descuido em relação ao meio ambiente, a sua voluntária ignorância de justiça social, evidenciam-se perante qualquer propósito que exija uma preocupação comunitária.

A indiferença, o consumo, os tempos livres, as inovações constantes, o aumento vertiginoso da informação, são alguns dos muitos aspectos que dominam o tempo actual. A indiferença pelo Outro, pelas gerações futuras, vai crescendo. O homem passa a estar voltado para si mesmo e os problemas pessoais assumem uma lógica de prioridade. Assim, estamos cada vez mais sós, cada vez mais isolados. Não valorizamos a relação com o Outro. Tendemos, pois, a ser individualistas.

De um modo geral, actualmente, vivemos virados para nós próprios, sem nos preocuparmos com as nossas tradições, nem com a nossa posteridade. O sentido histórico sofre o mesmo abandono que os valores e as instituições sociais. As nossas preocupações são, em regra, meramente pessoais. O Eu é o centro de todo o fazer e de todo o querer pelo que *a erosão dos pontos de referência do Eu é a réplica exacta da dissolução que hoje conhecem as identidades e os papéis sociais, outrora estritamente*

definidos, integrados como estavam em oposições reguladas: assim os estatutos da mulher, do homem, da criança, do louco, do civilizado, etc., entraram num período de indefinição, de incerteza, enquanto (Lipovetsky, 1983, pág. 56).

De igual modo, o homem deste tempo está demasiado absorvido consigo. Ele pensa, fala e age na primeira pessoa, porque é fruto duma sociedade que tudo «psicologiza». As pessoas tornam-se «associais». Tendem a aderir a modas e não a grandes movimentos. Nesse sentido, procuram ter comportamentos assertivos, simplesmente para ser notados, admirados, invejados. Mas isto não é, senão, uma atitude de «actor» em que cada um procura, primeiramente, responder aos seus próprios interesses.

Só aparentemente os indivíduos se mostram sociáveis e cooperantes. Por detrás da fachada de hedonismo e de delicadeza, cada indivíduo explora com desprezo os sentimentos e os valores dos outros e procura os seus próprios interesses sem preocupações com as gerações futuras. Se o narcisismo representa realmente um novo estágio do individualismo é necessário estabelecermos que acompanha uma relação original com o Outro, do mesmo modo que dela decorre uma relação inédita com o corpo, o tempo, o afecto, etc. (idem, 1983, págs. 65-66).

No aspecto cultural, tal como no social, persiste a regra do «dizer tudo» em que são permitidas as análises a associações multivariadas e livres de acordo com o próprio sujeito. O que em princípio se valoriza é, antes de mais, o indivíduo. Tudo o que é inovador, é legítimo, é valorizado. Assim, o processo de individualização reduz as relações interpessoais, sendo impossível compreender o indivíduo se não o considerarmos no sistema social global.

A referência privilegiada a Lipovetsky justifica-se para alertar em que tipo de

sociedade vivemos e quais são os valores em que esta se alicerça (valores individuais, apego a bens materiais).

Nesta contextualização, *portanto, quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos* (Hargreaves, 1998, pág. 193). Em nosso entender, é aí que a educação deverá dar o seu contributo, deverá ter um papel renovado e decisivo, promovendo os valores da solidariedade, equidade, cidadania, colegialidade, democracia e trabalho. O futuro reclama outra abertura à alteridade. O processo futuro, pela sua ausência de rosto, reclama que a educação do Séc. XXI *seja um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações* (Delors, 1996, pág. 11).

Prolongando esta citação e como forma de responder a estes reptos sociais, que acabamos de evidenciar, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: ***aprender a conhecer***, isto é *adquirir os instrumentos de compreensão*; ***aprender a fazer***, para poder agir sobre o meio envolvente; ***aprender a viver juntos***, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente ***aprender a ser***, via, essencial que integra as três precedentes. *É claro que estas vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta* (idem, 1996, pág. 77).

Na verdade, a ideia evidenciada pelo Relatório da UNESCO é de que na escola se poderá aprender também uma sólida e responsável noção dos outros, as terceiras

pessoas. Aprender que o mundo não é constituído apenas por nós, aqueles que conhecemos desde sempre, aqueles que encontramos todos os dias, aqueles de quem nada sabemos e que um dia, inesperadamente, saem do desconhecimento ou da meia-luz das sombras e vêm ao nosso encontro, desarrumando os nossos conceitos e influenciando as nossas vidas. Parafraseando Ricardo Vieira, *são essas terceiras pessoas que ao entrar no mundo de cada um de nós, contribuem para o tornar, mais múltiplo, mais plurifacetado* (1998, pág. 19).

Associando estas preocupações às condições de exercício profissional, cabe-nos perguntar:

Como poderá acontecer esta influência, se nos mantivermos isolados, se não valorizarmos as relações com os nossos pares?

Como promover uma relação inter-pares se nos mantivermos em contextos de exercício profissional marcado pelo isolamento, sobretudo se tivermos em referência as situações de isolamento geográfico?³²

As exigências de cooperação colegial serão compatíveis com o individualismo pedagógico, característico da relação professor-aluno, em sala de aula?

Em suma, como aprender a colegialidade sem a praticar?

³² - Tivemos oportunidade de tratar este assunto num trabalho anterior, «tese de mestrado», e no qual procurámos averiguar em que medida o isolamento geográfico afecta o processo de desenvolvimento da identidade profissional docente. Evidenciamos as especificidades do trabalho docente no distrito de Bragança, as condições de trabalho, os hábitos e a percepção dos professores em relação à profissão, atendendo à necessidade de construção de uma escola capaz de responder aos imperativos de uma educação para todos e durante toda a vida, tal como é preconizado pela UNESCO, nas suas recomendações sobre a Educação para o Séc. XXI. Trabalhando sós, estes educadores vêm agravadas as dificuldades de exercício profissional, face aos desafios e às expectativas que recaem sobre a escola e sobre os professores. (Cf. Revista Brigantia, Jul-Dez/2005, com o título: *Isolamento e Construção da Identidade Profissional Docente: Especificidade(s) do Distrito de Bragança*).

Esta é uma questão que nos parece, particularmente, pertinente. Tendo consciência de que existem diversas formas de isolamento e de individualismo que marcam quer a sociedade, quer os professores e, conseqüentemente, perturbam a sua prática educativa. Porém, gostaríamos de sublinhar que também se pode estar só em escolas grandes e rodeados pelos pares, se não existirem as competências humanas e relacionais que podem contribuir para superar o tradicional isolamento que, também, caracteriza a profissão docente (Clímaco, 1995, pág. 13; Hargreaves, 1998, pág. 188; García, 2005, pág. 31).

Por outro lado o isolamento da sala de aula das nossas escolas tem estado associado ao conceito de autonomia, entendida ainda numa resposta de individualismo pedagógico ou circunscrita à soberania que se exerce na sala de aula. Desta forma a autonomia tradicional tem significado isolamento, pouco trabalho cooperativo, falta de laços de solidariedade, solidão profissional, *uma gestão sem liderança pedagógica, uma reduzida participação de elementos exteriores da comunidade a quem são prestadas poucas contas da actividade e do desempenho da escola* (Clímaco, 1995, pág. 13).

Face aos argumentos apresentados, torna-se evidente, que quer o individualismo, quer o isolamento, nas suas múltiplas formas, marcam e condicionam o comportamento humano das sociedades contemporâneas. Desta forma, ainda que de forma implícita influenciam a vida pessoal e profissional de todos os que habitamos o espaço público. E, os professores enquanto actores sociais não se ausentam desta realidade temporal. Por isso, influenciam e são influenciados.

Em termos gerais, este fenómeno social é explicado pelo conjunto de razões que fomos evidenciando. Conseqüentemente, estes contextos produzem comportamentos que tornam alguns de nós (ou as nossas funções sociais) invisíveis apesar da

singularidade que representamos. Nesse sentido, a invisibilidade social é expressa pelo olhar indiferente e preconceituoso, que quando projectada sobre os outros, “coisifica” e torna-os invisíveis. Assim, a invisibilidade desfaz e anula a singularidade dos sujeitos, deixando-os vulneráveis e sem rosto, como se fossem objectos do mobiliário das cidades. Deste ponto de vista, quando as vítimas são retiradas para fora do nosso *universo de obrigações não só se tornam “socialmente invisíveis”, mas desumanizam-se, porque existencialmente irrelevantes e vulneráveis* (Gonçalves, 2007, pág. 92).

Na verdade os estilos de vida contemporâneos são cada vez mais marcados por estas conjunturas da temporalidade, que convidam à interacção com a «máquina» e retiram espaço à relação. Tal como afirma Isabel Baptista, *circulamos numa multiplicidade de tempos e vestimos muitas máscaras no desempenho de múltiplos papéis, quase sempre em trânsito, com muita pressa, sem cuidado* (2007b, pág. 137).

De igual modo, tendemos a descurar as relações, o espaço de encontro, os laços solidários e as responsabilidades éticas num tempo de muitas fragilidades que conduzem ao imediatismo da «visibilidade social» o que nem sempre se traduz em reconhecimento e valorização pública, quer de uma profissão quer dos seus profissionais, como teremos oportunidade de justificar de seguida.

3. 3. 3. Reconhecimento e valorização pública

Entendemos por «reconhecimento» a(s) prática(s) social que confere valorização pública a algo ou alguém expressando a estima e a consideração social. Assim, não se trata apenas de reconhecer alguém pela visibilidade que momentaneamente lhe é atribuída, mas como sinal consequente de uma acção institucionalmente configurada, no quadro das tarefas de cidadania. A este propósito sublinha Isabel Baptista que *as práticas sociais de reconhecimento devem ser marcadas pela bondade, valorizada neste caso como competência vivida no espaço público, enquanto lugar de excelência na afirmação do sujeito capaz* (2007a, pág. 225).

Ora no seguimento da ideia explicitada, (re)conhecer pressupõe, antes de mais, olhar o(s) outro(s) respeitando a diversidade e a singularidade da condição humana, podendo traduzir-se no plano prático em actos ou acções dedicadas a promover o aperfeiçoamento social e o bem comum, mais pacífico e mais solidário. Tudo isto se prende com a emergência manifestada pelos comportamentos sociais de individualismo e isolamento, anteriormente evidenciados, que acabam por influenciar as relações de sociabilidade, tornando-as desfiguradas. Justifica-se, deste modo, esta prática de mediação social de reconhecimento se pretendemos padrões de vida digna. Nesta medida, espera-se que cada pessoa se torne autor da contemporaneidade, no plano pessoal e colectivo, remetendo para preocupações éticas que conferem sentido de responsabilidade no espaço público.

Considerando estes pressupostos, reconhecemos a importância da personalidade do outro enquanto interlocutor dos desígnios de futuro se os assume responsabilmente como é dever de todos e de cada um. Nesta perspectiva, conferimos e investimos o outro

de autoridade moral e, desde logo, ficamos com motivação para *o tratar futuramente com o valor que tem. Assim, estes gestos de reconhecimento e de afirmação podem completar ou substituir os actos de fala convencionais e significam que, para além dos papéis sociais que cada um assume, é valorizado e estimado socialmente, na singularidade pessoal* (Gonçalves, 2007, pág. 96).

Partindo do que fomos dizendo, o reconhecimento social surge-nos como uma exigência ligada ao bem-estar individual mas com claras implicações no todo social. Nos contextos contemporâneos, essa forma de interação social está relacionada com afirmação do sujeito e, por isso, é inerente ao direito à carreira, configurando-se como condição de desenvolvimento e de afirmação do *status*, que afectam a imagem pública de qualquer profissão. Esta prática faz a mediação social, referindo-se às qualidades concretas de cada pessoa e, particularmente, à acção desenvolvida no espaço público no presente e para o futuro. Privilegiando o respeito pela singularidade individual e pela valorização exclusiva de cada contexto de referência, apela-se ao fortalecimento dos laços sociais pois *à medida em que se individualizam as práticas de reconhecimento reforçam a simetria da relação interpessoal* (Baptista, 2007a, pág. 227).

No mesmo sentido, quando os profissionais de ensino reclamam o direito ao reconhecimento da especificidade docente, percebe-se que o posicionamento em causa não é alheio ao contexto social, reflectindo a transformação da profissão docente que de *uma actividade tranquila, de dedicação ao cultivo da ciência e às relações cordiais com quem quisesse adquiri-la, passou a ser uma profissão difícil, pouco compreendida, ingrata* (Esteve, 1992, pág. 47). Com efeito, vivemos num tempo em que à escola são atribuídos novos e velhos papéis no quadro da sociedade da informação e do conhecimento. Os professores são cada vez mais responsabilizados, transitando para o

espaço da escola o que de menos sensato emerge no cenário social. E, de igual modo, é esperada a resolução, quase, instantânea dos problemas emergentes. Contudo, convém lembrar que a história da profissão é marcada por muitos discursos públicos (sociedade e tutela), expressando prestígio e valorização à classe e que recordam a importância social do papel que estes são convocados a desempenhar. Porém, verifica-se que tal não parece traduzir-se em *status* do ponto de vista social ou material. A realidade, em termos sociais, mostra-nos a pouca deferência concedida aos professores, comparativamente com outros grupos profissionais, facto que tem dificultado o comprometimento de todos, como exigência na tarefa de educar. Reconhece-se com facilidade que eles estão na linha da frente, quer no processo de construção social, quer na liderança pedagógica. Paradoxalmente, é invulgar ver confirmado o esforço, a dedicação e o empenho destes profissionais, trabalhando muitas vezes em condições difíceis e inimagináveis. Por outro lado, o contexto de sala de aula exige atenção e cuidado, perante a urgência da escola ser um espaço de inclusão, considerando o conjunto de educandos e as suas particularidades, num tempo de grande vulnerabilidade social.

Mesmo perante a complexidade sublinhada, tal como já foi dito, tem sido difundida uma imagem geradora de desvalorização pública, pelos meios de comunicação social, pela tutela e por alguns *opinion makers*, (*fazedores de opinião*),³³ como disso dão testemunho as declarações irreflectidas de alguns responsáveis,³⁴

³³ Cf. <http://educar.wordpress.com/2008/03/20/sobre-os-professores-a-miguel-de-sousa-tavares> - situação em que um comentador (presença habitual de uma estação televisiva de âmbito nacional) considerou *os professores os inúteis mais bem pagos deste país* ou, ainda, Cf. Edição impressa do “Jornal Correio da Manhã” de 08/03/2008 (sábado), em que os professores são comparados a *holligans*, horas antes de uma das maiores manifestações, de sempre, dos professores portugueses.

³⁴ Cf. <http://www.google.pt/> – frases lapidares sobre os professores portugueses.

apresentadas numa breve pesquisa realizada na *internet* e de acessibilidade imediata.

Estes episódios provocam constrangimentos que acabam por ser desmotivadores e limitativos, quer para a auto-estima dos profissionais, quer para a percepção da consideração e valorização social, que lhes é devida, fazendo emergir situações de desencanto e conflitualidade. O papel chave que estes realizam para motivar e mobilizar todos para a aprendizagem «na e com a vida», como prática inerente ao desenvolvimento humano, poucos se atrevem a negar publicamente. Neste caso, os professores não estão isentos quanto ao processo de culpabilização e desconhecimento do exercício profissional porquanto o isolamento profissional e a pouca divulgação das boas práticas tornam invisível muito do que é o seu trabalho nas escolas. A este propósito e tal como diz Andy Hargreaves o isolamento da sala de aula dá aos professores uma sensação de privacidade e protege-os de interferências exteriores. *No entanto este isolamento, também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio. Os professores isolados recebem pouco feedback por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência* (1998, pág. 18).

Todavia, parece-nos que o reconhecimento público, como direito profissional intrínseco à responsabilidade do acto educativo, se afigura como um reforço positivo, estabelecendo vínculos entre pares e itinerários conjuntos. Estes compromissos, numa profissão de enraizamento social humano, tornam-se essenciais face à necessidade de melhoramento dos laços sociais e da auto-estima, enquanto factores de desenvolvimento do processo de construção da identidade profissional e pessoal.

Com esta preocupação, diríamos que na condição humana se sustenta o desejo de ser identificado como um ser único e incomparável (identidade pessoal) e,

paralelamente, como um ser que faz parte de algo, sendo reconhecido e valorizado no seu grupo de pertença pelos actos ou acções avaliadas no espaço público (identidade profissional). Reside aqui um dos desafios da vida humana: ser reconhecido enquanto pessoa e, de igual modo, ser reconhecido como autor do destino, individual e colectivo.

Citando, novamente, Isabel Baptista, relembramos que *o indivíduo é reconhecido pelos papéis que desempenha na vida social, tendendo aí a ser apresentado de acordo com a posição que ocupa enquanto elemento, mais um, de uma série lógica ou na qualidade de membro de um determinado colectivo. Na verdade para poder realizar-se em plenitude, o homem carece de laços comunitários, apoiados num estatuto social, político e jurídico efectivamente consolidado* (2007a, pág. 91).

Num olhar reflexivo, constatamos que a imagem pública dos professores parece não estar ancorada e vinculada a um *status* fortemente confirmado pelos demais grupos sociais. Com frequência, é apresentada em alguns discursos, deliberadamente, uma imagem desvalorizada da profissão, procurando descrever os docentes como um grupo profissional pouco empenhado, sem credibilidade, mal preparados cientificamente e incapazes de solucionarem a indisciplina, a violência e outras imperfeições da escola, como se na sua mão estivesse a solução de milagre e sonho que todos gostaríamos de abraçar.

Nesta perspectiva, a investigadora Hoyle (1987), citada por Gimeno Sacristán, afirma que o prestígio³⁵ da profissão depende de seis factores que configuram o *status* dos professores:

- i) A origem social do grupo, que procede das classes média e baixa;
- ii) O número elevado de professores;

³⁵ - Ao falar de prestígio associamos à percepção sobre o valor da profissão.

- iii) A elevada percentagem de mulheres, sendo estas socialmente discriminadas;
- iv) A qualificação académica de acesso;
- v) O status dos clientes;
- vi) A relação com os clientes não é voluntária.

Partindo destes factores de análise, acrescenta o autor citado que a imagem social «proletarizada» da profissão tem motivado alguns a fazer outras escolhas profissionais, verificando-se *que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda, que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe* (1995, págs. 66-67).

De igual modo, reconhecendo que a valorização da profissão docente passa por um conjunto articulado de medidas, o 3º Congresso Nacional de Professores (Lisboa, 1989) subordinado ao tema «*Professor: uma profissão de futuro*» e reiterando a emergência de uma nova imagem pública propõe cinco vectores que considera decisivos:

- i) *A profissão docente possui saberes próprios e exige uma formação de elevado nível científico;*
- ii) *A valorização da função docente começa pela revalorização do estatuto económico do professor;*
- iii) *A valorização da profissão docente passa pela criação de condições de estabilidade profissional e de exercício digno da profissão;*
- iv) *A profissão docente deve ser capaz de estabelecer os seus próprios*

códigos deontológicos e de os avaliar permanentemente;

- v) A profissão docente deve ser participativa e inovadora (Teodoro, 1990, pág. 34).

Em termos de *status*, parafraseando de novo o mesmo autor, julgamos que existe correlação entre o estatuto económico e a imagem social que deles concebe a sociedade.

Por outro lado, uma coisa e outra parecem decorrer, ainda, da exigência da qualificação profissional de cada professor. Evidenciando o caso português, lembra-se que o ingresso na carreira de professor de 1º ciclo e de professor do ensino secundário subentendiam uma habilitação académica de bacharelato e de licenciatura, respectivamente. À partida, era desigual o salário e, previsivelmente, o respectivo estatuto social. Na sequência do que vem sendo afirmado, aceitámos que tal facto comprometia a forma de olhar e prestigiar os professores, conforme o nível de ensino de procedência.

Com esta preocupação em referência, pretendeu-se comparar a remuneração de dois profissionais de educação,³⁶ averiguando a enunciação das respectivas divergências salariais.

³⁶ - Esta tabela foi elaborada a partir de documentos arquivados em duas escolas da cidade de Bragança. Identificamos dois professores com as habilitações explicitadas, e acompanhámos a evolução do seu vencimento, procurando evidenciar anos que marcaram a profissão, coincidindo com o período histórico, em análise neste estudo. Salientamos: 1973 assinalado pela Reforma Veiga Simão e pelo fim próximo do Estado Novo; 1976 e 1980, períodos do regime democrático em que já se notava a revalorização material da profissão; 1986 - ano da publicação da LBSE; 1990 – ano da publicação do ECD; 1995 – ano em que o governo socialista, liderado por António Guterres, coloca a educação na agenda política e social, regulamentando a carreira única prevista no ECD (art.ºs 54º, 55º e 56º), valorizando de forma ímpar os professores; 2000 e 2005 – anos em que os professores já eram posicionados no nível remuneratório, coincidente com as habilitações que detinham e não pelo nível de ensino em que exerciam a profissão.

Ano	Professor Bacharel		Professor Licenciado	
	Escudos	Euros	Escudos	Euros
1973	2.900\$00	14,47 €	6.700\$00	33,42 €
1976	7.300\$00	36,41€	10.200\$00	50,88 €
1980	13.200\$00	65,84 €	21.100\$00	105,25 €
1986	40.400\$00	201,51 €	57.700\$00	287,81 €
1990	109.800\$00	547,68 €	230.100\$00	1.147,73 €
1995	261.300\$00	1.303,36 €	280.900\$00	1.401,12 €
2000	375.900\$00	1.874,98 €	462.500\$00	2.306,94 €
2005	503.627\$00	2.512,08 €	572.685\$00	2.856,54 €

Tabela 1 – Remuneração de professores – (1973 – 2005)

Assim, concordando que o salário não diz tudo, trata-se de um indicativo que traduz o grau de importância atribuído a determinada função e não deixará de ser por isso que as actividades consideradas de grande exigência são bem remuneradas. Paradoxalmente, os professores apesar do reconhecimento da sua importância social e da magnitude dos desafios contemporâneos que lhes cabem sofrem um *notório declínio*. *Exactamente por não gozar de um estatuto social suficiente e não ser bem paga, a docência é cada vez menos uma profissão atractiva para jovens licenciados* (Bindé, 2007, pág. 143).

Mas, contrariando o estigma de desvalorização reflectido e as óbvias implicações negativas para os professores, a sociedade portuguesa revelou numa sondagem mundial, a credibilidade concedida aos docentes, considerando-os como os profissionais em que mais confiam. Trata-se de um estudo em que colaboraram 60 países, desenvolvido pelo

Instituto Gallup sob a égide do Fórum Económico Mundial. Às perguntas colocadas (*Em qual deste tipo de pessoas confia? Qual a profissão a quem confiariam mais poder no seu país?*) os inquiridos contrapuseram privilegiando, positivamente, *os professores em 42% sendo os mais merecedores de confiança e em 32% como sendo aqueles a quem atribuiriam maior poder*, seguindo-se (neste caso) os intelectuais com 28%, os líderes militares e da policia com 24%, os jornalistas com 20% e relegam para uma percentagem de 7% os políticos (Bárbara Simões, Jornal Público, 26 Janeiro 2008).

Destacamos que o sentimento assinalado pelos cidadãos portugueses foi concordante com os resultados da Europa Ocidental e do Mundo no que toca aos extremos da tabela, sendo que os professores ficam no topo e os políticos na base das preferências dos inquiridos. Ora, é interessante sublinhar a tendência comum, realçando-se que os docentes apenas perderam o primeiro lugar para os líderes religiosos em África.

Do mesmo modo, a nível mundial são, também, os professores a merecerem maior confiança dos inquiridos (34%) surgindo os políticos, de novo, na última posição (8%), como sendo os menos confiáveis nas opiniões dos 61 6000 inquiridos.

Nesta linha de reflexão, recorda-se outra sondagem recente, realizada pela Empresa de Estudos GfK, (*Growth from knowlead*) em parceria com o *Wall Street Journal*³⁷ e na qual foram envolvidas 19 760 pessoas, de 21 países da Europa e dos Estados Unidos, entre os meses de Fevereiro e Março de 2008.

A informação revela que entre as várias profissões, em análise, os portugueses

³⁷ Cf. http://www.observatoriodoalgarve.com/cna/noticias_ver.asp?noticia=24316 e

Cf. http://www.jornalbriefing.oil.pt/noticia.php?div_id=3419&id=991247

avaliam de forma positiva o trabalho dos professores, colocando-os na terceira posição da lista (89%), à frente dos médicos (87%), dos militares (80%) e dos políticos (14%).

Tendo consciência de que estes estudos de opinião dizem respeito a um quadro temporal posterior ao período em análise (1973-2005), surgem como forma de evidenciar o paradoxo encontrado entre a muita visibilidade pública, que marca a escola e os professores, e a forma desprestigiante como, por vezes, são representados no contexto actual. Entre o que é dito e a realidade aqui expressa parecem coexistir simultaneamente duas certezas. Por um lado, é evidenciada uma «imagem negativa» (veiculada por alguns) e em contraponto emerge uma «imagem positiva» (quando a sociedade é convocada a opinar).

Como entender estas duas realidades? Ora, constatamos que são considerados e valorizados socialmente mas, por outro lado, verificamos o questionamento e o conflito permanente das sucessivas tutelas e de alguns fazedores de opinião pública, cujo acesso facilitado à comunicação social permite a divulgação das suas ideias, construindo e desconstruindo imagens, com efeito público imediato.

A testemunhar a nossa ideia é afirmado por Gimeno Sacristán, *que el profesorado, su figura y sus funciones han sido abordados desde muy variadas perspectivas y según muy distintos propósitos. Los discursos acerca de los profesores y profesoras han sido muy prolíficos en la creación de imágenes acerca de lo que significa o debería ser un educador ideal. Se les ha tratado como si fuesen figuras frágiles, como sujetos con alma delicada, colaboradores de la divinidad, sustitutos de las familias, pilares de la patria, (...) tutores y guías de los jóvenes, conductores del desarrollo psicológico, (...) actores e colaboradores de revoluciones, mártires por causas diversas, intelectuales, críticos, terapeutas, espejo y ejemplo de virtudes (...)*

desarrolladores del currículo, investigadores en la acción (...) funcionarios burocratizados (...). Se les regala mucha atención y halagos por parte de la retórica, en escritos y pronunciamientos; no son tratados con justicia y reconocimiento por su trabajo (2007, pág. 19). O mesmo autor salienta, ainda, que a sociedade não lhes confere um estatuto social e cultural, nem uma remuneração equivalente ao valor do seu merecimento, considerando a tempestuosidade que afecta a geografia da escola. Assim, *podría decirse que su función es muy importante, pero las figuras que lo desempeñan, no tanto* (idem, pág. 19).

Persiste-se, paradoxalmente, em não reconhecer de modo claro as singularidades da profissão e o valor, incontornável, do papel que estes assumem na liderança da aprendizagem, quando se lhes não concede o reconhecimento público inerente à sua função, colocando desta forma em *causa o respeito pela sua dignidade pessoal e profissional de que depende, afinal, a motivação necessária para responder às exigências, e expectativas sociais. Por mais arrojadas que sejam as políticas sociais, educativas e culturais, sem profissionais motivados não é possível levar por diante processos desafiantes de mudança* (Carvalho e Baptista, 2004, pág. 97).

A citação destes autores traduz e justifica a ideia e linha orientadora desta reflexão, em que nos propusemos espelhar e desocultar a imagem social dos professores do ensino básico, na contemporaneidade. Para nós, a visão positiva do ser humano e a sua perfectibilidade, que consideramos inerente ao desenvolvimento humano, assenta em práticas sociais de reconhecimento, entendidas como estima social, que nos interpelam e motivam para o acreditar na construção de um espaço social e de uma sociedade mais justa e solidária.

SEGUNDA PARTE

IMAGEM SOCIAL DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

1. – Justificação da opção metodológica

1.1. Questões e objectivos do estudo empírico

Recordando as preocupações de carácter sócio-profissional que subjazem a esta pesquisa, centradas nos factores que desafiam a profissionalidade docente dos professores do ensino básico no Portugal contemporâneo e que influenciam a imagem social da profissão, interessa-nos agora explicitar os objectivos gerais e específicos que orientaram o estudo empírico, de acordo com a questão previamente formulada.

Pretendeu-se aqui sobretudo averiguar sobre as percepções dos próprios actores, os docentes, os quadros técnicos e os cidadãos em geral, relativamente à relevância, competências e condições de desempenho dos professores do ensino básico. Sendo este grupo profissional composto maioritariamente por mulheres, foi ainda considerado pertinente apurar sobre percepção quanto à relação entre imagem pública e a condição de género associada à profissão. Neste sentido, foram consideradas as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1 – O reconhecimento social da profissão docente varia de acordo com a profissão que cada um dos inquiridos exerce.

Hipótese 2 - O reconhecimento social da profissão docente varia de acordo com o género.

Hipótese 3 – O reconhecimento social da profissão docente varia de região para região.

Hipótese 4 – No olhar docente a profissão professor é uma profissão com pouco prestígio social.

Tendo estas hipóteses em referência, foram assumidos como objectivos gerais e específicos os seguintes:

1. Perceber em que medida a profissão docente é uma profissão publicamente reconhecida e valorizada, averiguando sobre:

- Percepção dos quadros superiores, quadros médios e outros relativamente aos valores que definem o «ser professor».
- Percepção dos quadros superiores, quadros médios e outros sobre competências e qualidade de desempenho profissional.
- Percepção global em relação ao prestígio da profissão professor.
- Percepção sobre a imagem (s) que os professores têm de si mesmos.
- Percepção sobre a imagem (s) que os não professores têm dos seus outros professores
- Percepção sobre a forma como a imagem(s) dos professores é representada nas diversas regiões do país.

2. Perceber em que medida o facto da profissão docente ser principalmente exercida por mulheres condiciona ou não a percepção sobre o desempenho profissional, averiguando sobre:

- Percepção sobre a imagem da profissão como profissão feminina
- Percepção sobre a relação entre género e qualidade de desempenho
- Percepção sobre relação entre género e papéis desempenhados.

Para efeitos de processamento de dados, estes objectivos serão posteriormente considerados, respectivamente, como categorias e subcategorias de análise, operacionalmente desdobradas em conformidade com os itens que se encontram

especificados no instrumento de recolha privilegiado – questionário (anexo 2 – questões 2 e 5).

Para que a ideia anterior se torne mais explícita refira-se, ainda, que dos respectivos itens agrupados nas subcategorias, foi feita uma análise de dados apresentada, preferencialmente, em dois ângulos (discordo totalmente + discordo = *discordo* e concordo + concordo totalmente = *concordo*), como veremos mais adiante.

1.2. Design e planificação da pesquisa

Em conformidade com os objectivos anteriormente explicitados e na intenção de compreender a situação dos professores e educadores do ensino básico portugueses, no período compreendido entre 1973-2005, elegemos como universo de análise da nossa pesquisa cidadãos residentes no país, de todas profissões, incluindo professores. Seguimos para o efeito uma metodologia de carácter fundamentalmente quantitativo, apoiada no recurso a um questionário, distribuído entre os meses de Março e Dezembro de 2007 e devolvidos até Janeiro de 2008. Justificamos esta opção metodológica através de razões de ordem operacional ligadas à necessidade de contemplar uma amostra suficientemente significativa, traduzida no caso num total de cerca de 1073 inquiridos, conforme surge oportunamente explicitado.

O questionário em referência foi concebido de forma a conseguir analisar as imagens e/ou representações da profissão aos olhos dos diversos actores sociais, (académicos, juristas, médicos, enfermeiros, professores e outros). Pretendeu-se saber se os procedimentos e as posturas profissionais revelados se reflectem nas imagens que a sociedade em geral tem (ou teve) dos professores e, em que medida, estas representações são condicionadas pelo género, dado tratar-se de uma profissão maioritariamente exercida por mulheres.

Dada a natureza das questões em estudo, e sem prejuízo da opção metodológica enunciada, o questionário integrou uma questão semi-aberta, bem como um espaço de expressão livre, susceptível como tal a interpretações de ordem qualitativa. Esta estratégia pareceu-nos pertinente, dado que a componente qualitativa tem como *capacidade gerar teoria, descrição ou compreensão* (Bogdane e Biklen, 1994, pág. 68).

Entendeu-se, assim, que os dados qualitativos, compilados a partir de um número significativo de inquiridos, permitiriam reunir um conjunto expressivo de respostas escritas com informação ou comentários pertinentes em relação ao tema em análise e face ao objectivo de averiguar sobre a percepção dos próprios actores. Estas razões conjugam-se com as que motivaram a opção por um estudo de configuração metodológica mais quantitativa. Tal como refere Muñoz, *el cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar o por la dificultad para reunirlos* (2003, pág. 15).

A aplicação deste instrumento foi antecedida de um primeiro questionário, (pré-teste)³⁸ partindo, essencialmente, da consulta bibliográfica e com o intuito de aferir sobre a sua validade. Para isso, foi testado por um grupo de indivíduos, adiante assinalado como «grupo de controlo», tendo como finalidade o seu aperfeiçoamento, nomeadamente verificar a complexidade das questões, imprecisão na redacção desnecessidade de questões e outras evidências (Gil, 1995, pág. 132). O recurso a este pré-teste, tal como sublinha Roger Mucchielli, situava-se na linha das ideias que acabamos de referir e no sentido de minimizar eventuais dificuldades dos inquiridos face às questões colocadas (1979, pág. 61). É importante salientar que este instrumento se destinava à população em geral, razão suficiente para justificar que fosse «simples» e acessível para a maioria dos inquiridos (Hill e Hill, 2002, pág. 163). Pretendíamos que a recolha da informação viesse a evidenciar, de forma suficientemente clara, a imagem social dos professores do ensino básico, o que só seria possível com uma colaboração

³⁸ - Cf. questionário (anexo 1)

voluntariosa e de qualidade por parte dos inquiridos.

Na sequência da nossa linha de pensamento, elegemos como grupo de controlo um grupo de 25 alunos a frequentar o último ano das licenciaturas em educação, numa escola de formação de professores do Nordeste Transmontano e no âmbito da disciplina de direito educativo e ética profissional. Esta escolha prendeu-se, por um lado, com motivos de ordem pragmática, atendendo a que semanalmente nos encontrávamos com essas pessoas, pelo facto de ser professora do grupo. Por outro lado, baseou-se no pressuposto de reconhecermos uma dupla virtualidade ao grupo, que se situava “entre” duas realidades. Teve-se em conta o facto de estas pessoas ainda se encontrarem em processo de formação inicial e a realizar o seu estágio profissional o que lhes dava oportunidade de estabelecer algum contacto com as escolas e com o mundo interior da profissão. Desta forma, poderiam dar-nos uma visão das representações sociais, funcionando como espelho do todo social, aceitando que a maturação das suas ideias, acerca da profissão estaria ainda em construção.

Nesta circunstância, aproveitámos um final de aula e solicitámos a colaboração para este trabalho, que veio a ficar agendada para um tempo da semana seguinte. Tal como havíamos acordado, no dia da aplicação do pré-teste, principiámos com uma breve explicação do objectivo do nosso estudo e das razões pelas quais se exige a validação de um instrumento de recolha de dados fazendo, basicamente, as seguintes sugestões:

- i) ler atentamente o questionário;
- ii) um tempo de cinco minutos de silêncio e de reflexão sobre a problemática;
- iii) início do preenchimento (20 minutos no máximo).

Finalmente, como última sugestão, pedimos aos intervenientes para questionarem em caso de dúvida (um de cada vez sempre que possível) procurando

apreender se a formulação das questões teria sido a mais conveniente e a mais explícita. Pretendia-se elencar as dificuldades sentidas para que, posteriormente, os inquiridos pudessem participar com fiabilidade na informação solicitada.

Convém sublinhar que no preenchimento do pré-teste não emergiram grandes dúvidas. Mais tarde, ao analisar o pré-teste, fizemos uma primeira leitura a todas as respostas a que seguiram outras mais cuidadas. Este processo permitiu-nos constatar a evidência da necessidade de alterar o campo «distrito onde exerce, por «distrito de residência» pois aferimos que esse espaço se encontrava em branco, levando-nos a concluir que sendo estudantes entenderam não preencher. Por outro lado, esta alteração respondia, de igual modo, ao nosso objectivo inicial delineado tendo como referência a população residente em cada distrito, independentemente, da situação profissional, admitindo que alguns inquiridos poderiam ser desempregados (como acabou por se verificar).

Na pergunta 2 e 3 existiam, na fase inicial, oito itens para cinco escolhas possíveis atribuindo 1 ao item que tivesse um maior grau de importância, 2 ao seguinte e assim sucessivamente. Também aqui percebemos que a questão não era clara para todos. Nesse sentido, o que nos levou a modificar a formulação inicial foi não só o facto de alguns terem tendência para assinalar as oito possibilidades (atribuindo 1 ao mais importante e 8 ao menos importante) mas, de igual modo, a constatação de que necessitávamos de inserir questões que validassem as anteriores, procurando que o questionário fosse um instrumento de recolha de informação mais robusto e mais fiável, de acordo com as leituras que fomos efectuando. Assim, na pergunta 2 e 3, decidimos optar por uma escala de opiniões, de *tipo Likert* (Tuckman, 1994, 279). Mas, esta não considera uma possibilidade intermédia, procurando levar os inquiridos a posicionar-se,

apenas, num dos ângulos das questões apresentadas (discordo e concordo).

Da pergunta 4 e 5 (Cf. questionário, anexo 1) acabou por resultar apenas uma observando as respostas repetitivas encontradas e na ausência de uma razão plausível para justificar tal opção. Destacamos que, de uma forma geral, o grupo de controlo percebeu o que pretendíamos não objectivando fundamentos, além dos referidos e que sugerissem alterações para a redacção do questionário. Na sua aplicação procurámos minimizar eventuais riscos, nomeadamente *o efeito de halo que consiste na contaminação das respostas umas pelas outras* (Mucchielli, 1979, pág. 61). Mas tal como é referido por Tomaz Muñoz *un de los riesgos, en los cuestionarios de aplicación, presencial, es el de copiar la respuesta de otro usuario, bien sea por comodidad o bien como medio de subsanar las incertidumbres personales* (2003, pág. 22).

Nesse sentido, na sua elaboração, tentámos seguir a metodologia proposta por dois investigadores Shaughnessy e Zechmeister (1994) que nos sugerem seis passos para a preparação do questionário:

- a) decidir sobre a informação a recolher;*
- b) decidir o tipo de questionário;*
- c) escrever um primeiro draft;*
- d) reexaminar e rever o questionário;*
- e) fazer o pré-teste;*
- f) editar o questionário e especificar os procedimentos.*

Depois de rever estas etapas com precaução e pretendendo aferir a consistência deste instrumento, completámos a sua reformulação com o aval de um investigador (de uma instituição de ensino superior, desta região), passando para o questionário final (Cf.

anexo 2). Saliente-se, que foi de novo validado com o mesmo grupo de controlo, seguindo todas as fases metodológicas descritas, anteriormente, para o pré-teste. Constatando presencial a sua aplicação, conjuntamente, com a análise dos resultados obtidos decidimos avançar e, o questionário revalidado converteu-se no documento final distribuído aos inquiridos (Cf. anexo 2).

Deste modo, pareceu-nos que o novo desenho, a renovada apresentação e a descodificação da linguagem, agora mais elementar, corresponde ao resultado das fases de reformulação e de análise, que fomos mencionando, sustentadas nas leituras bibliográficas que fomos efectuando (Almeida e Pinto, 1995; Bogdan e Biklen, 1994; Boutin et al., 2005; Foddy, 1996; Gil, 1995; Hill e Hill, 2002; Mucchielli, 1979; Munoz, 2003; Ribeiro, 1999; Shaughnessy e Zechmeister, 1994; Tuckman, 1994). No entanto, reconhecemos que não há metodologias isentas de riscos, pois quando o investigador analisa *constrói e reconstrói o objecto de estudo e está nele implicado* (Cunha, 2007, pág. 27).

Nesse sentido, a partir das dificuldades manifestadas pelo grupo de controlo reformularam-se as questões de forma a torná-las mais simples e perceptíveis. Como já afirmamos, o nosso propósito era elaborar um questionário numa linguagem entendível e sem perder o rigor metodológico, procurando um instrumento de recolha de dados que facultasse o entendimento das imagens e/ou representações sociais sobre os professores, bem como o seu universo profissional, pois tal como explica Ada Abraham é um labirinto e está por descobrir toda a sua complexidade, *ou seja, es un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con sí mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional. En la base del sistema están las imágenes, las actitudes, los valores, los sentimientos presentes en un nivel consciente y*

también las imágenes, los deseos, las tensiones, las emociones, presentes en un nivel inconsciente, porque el enseñante no se permite reconocerlos como “suyos” por más que esos deseos, imágenes y tensiones constituyan su verdadero sí-mismo. El combate que se libra en el yo entre sus diferentes “aspectos y meandros” y sobre todo entre los dos modos de conocimiento y reconocimiento de uno mismo (consciente e inconsciente) solo puede explicarse por la dimensión social, la dimensión de sí-mismo colectivo (2000, pág. 25).

É justamente na tentativa de contribuir com uma abordagem reflexiva sobre a profissão, que se constituiu o caminho desta investigação, procurando perceber os factores que influenciam a imagem social dos professores, no Portugal contemporâneo.

1.2.1. Dimensão da Amostra

Em termos de amostra, o nosso universo de inquiridos abrange a população residente em Portugal entre os 19 e os 64 anos de idade à excepção dos residentes nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Os dados considerados têm como suporte o último censo populacional realizado em 2001, a primeira grande operação estatística de recenseamento do Séc. XXI. Este censo foi da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística com finalidade de saber quantos éramos, como trabalhávamos, e como vivíamos.

A população portuguesa à data era de 10 356117 habitantes.³⁹ Admitiu-se que a população activa se situava entre os 19 e os 64 anos, reduzindo a população em estudo para 6 173473 de indivíduos exceptuando, como já dissemos, os residentes nas ilhas da Madeira e dos Açores.

A dimensão da amostra foi determinada através da distribuição normal de indivíduos para uma população infinita, com um erro de $\pm 3\%$ e uma margem de confiança de 95%, assumindo um valor de 1065 indivíduos (Arkin e Colton, s/d, pág. 145).

A partir da análise da tabela 20, dos autores referidos, concluímos que quando uma amostra é constituída por um universo de mais 500 000 indivíduos, (como é o caso) será suficiente inquirir um universo de 384 sujeitos, para uma margem de erro de (mais ou menos) de cinco pontos percentuais, 600 para uma margem de erro de (mais ou menos) quatro pontos percentuais, 1065 para uma margem de erro de (mais ou menos) três pontos percentuais. O recurso a este instrumento justifica-se atendendo a que já foi

³⁹ Cf. <http://www.ine.pt>

testado em outros estudos e é, como tal, representa uma garantia de rigor.

A distribuição de indivíduos por distrito foi respeitada proporcionalmente, considerando o número total de indivíduos residentes e encontra-se apresentada na tabela seguinte (tabela 2).

Tomemos por exemplo o distrito de Aveiro, cuja população activa correspondia em 2001 a 7% da população activa total do país, num total de 451 231 indivíduos. Sendo a dimensão da amostra para a população activa do país de 1 065 indivíduos, logo 7% corresponde a 77,8 indivíduos. Assim, temos uma amostra distrital de 77,8 indivíduos, que naturalmente foi arredondada para o próximo número natural, 78.

O procedimento foi repetido para os restantes distritos. Em todos os casos foi necessário arredondar a dimensão da amostra por razões óbvias, o que impõe um número de inquiridos superior, adicionando mais oito aos inicialmente pretendidos, que eram 1065 e passaram a ser 1073 sujeitos. De destacar que o número apresentado na tabela 2 se refere ao número mínimo defendido pelos autores citados, aplicando os arredondamentos explicitados. Porém, o número de inquiridos considerados neste estudo engloba todos os questionários (1168) recebidos até finais de Janeiro de 2008.

Como já foi dito anteriormente, a distribuição da nossa amostra respeita o peso populacional que cada distrito representa dentro da população activa do país (entre os 19 e os 64 anos de idade), como poderemos averiguar na tabela 2.

Distrito	População Censo 2001	Percentagem da população portuguesa (%)	Dimensão amostra	Dimensão aplicada
Aveiro	451231	7%	77.84290	78
Beja	92823	2%	16.01311	17
Braga	520892	8%	89.86027	90
Bragança	85730	1%	14.78948	15
Castelo Branco	119081	2%	20.54294	21
Coimbra	271346	4%	46.81052	47
Évora	102194	2%	17.62972	18
Faro	244730	4%	42.21893	43
Guarda	101252	2%	17.46721	18
Leiria	283349	5%	48.88119	49
Lisboa	1381268	22%	238.28571	239
Portalegre	71256	1%	12.29254	13
Porto	1149276	19%	198.26424	199
Santarém	273427	4%	47.16952	48
Setúbal	513282	8%	88.54746	89
Viana do Castelo	148683	2%	25.64965	26
Vila Real	132339	2%	22.83010	23
Viseu	231314	4%	39.90451	40
	6173473	100%	1065	1073

Tabela 2 – Distribuição da amostra por distrito

1.2. 2. Justificação do instrumento de recolha de dados

No seguimento do que já foi afirmado, o questionário assentou em quatro ideias-chave:

i) um questionário cuja imagem não «intimide» o inquirido pelo seu tamanho ou pelo número de questões; ii) um questionário com um vocabulário acessível; iii) um questionário fundamentalmente com questões fechadas; iiiii) um questionário adequado para ser aplicado telefonicamente (como recurso), devido à extensão geográfica abrangida no estudo e no pressuposto de existirem distritos onde não conseguíssemos eleger um «co-responsável».⁴⁰

De acordo com os argumentos explicitados e com a intencionalidade que descrevemos elaborou-se o questionário final.

Apresentou-se numa folha (frente e verso), fazendo lembrar a «imagem contida» de que já falamos anteriormente (Hill e Hill, 2002, pág. 163). Recordámos que este instrumento se destinava a toda a população portuguesa, procurando aferir a imagem e o prestígio social dos professores, quer considerando as percepções dos cidadãos sobre a profissão docente quer as percepções dos próprios profissionais sobre si mesmos, recolhidas através de 13 questões. A sua aparente singeleza é intencional, procurando motivar um número elevado de inquiridos a participar. Decidimos, também, optar por um questionário que conjuga fundamentalmente perguntas de resposta fechada e de

⁴⁰ - Entendemos por «co-responsável» o(a) colaborador(a) que directamente se empenhou na distribuição, recolha e devolução dos questionários. Nos anexos deste trabalho, está disponível a lista de colaboradores, na qual constam alguns elementos de referência (Cf. anexo 3).

resposta aberta,⁴¹ procurando utilizar *mais do que um método de recolha de dados de maneira a minimizar a parcialidade (enviesamento) metodológica* (Goetz & DeCompte, 1984, citados por Trigo-Santos, 1996, pág. 91-92).

Neste alinhamento, começámos com uma pequena introdução, fazendo um apelo à importância da participação dos inquiridos para a realização e conclusão deste estudo. A apresentação é muito breve e em vocabulário comum.

A questão 1, visava recolher os elementos pessoais dos inquiridos, que considerámos relevantes, como por exemplo as profissões e não as habilitações. O objectivo era analisar as imagens e/ou representações da profissão aos olhos dos diversos actores sociais, (académicos, juristas, médicos, enfermeiros, professores e outros).

As questões 2 e 5, foram formuladas para medir a intensidade sobre as representações e/ou as opiniões que definem «o ser professor», relativamente à questão central do nosso estudo (avaliar a imagem social dos professores do ensino básico). Assim, utilizámos oito itens por considerarmos um número de distinções credíveis e suficientes para indicar uma tendência de análise (Moleaanar, 1982, citado por Foddy 1996, pág. 184). Estes itens, eram validados por uma escala de quatro valores (discordo totalmente, discordo, concordo, concordo fortemente). Saliente-se que esta escala não considera um tópico com valor intermédio, na tentativa de «forçar» o inquirido a assinalar a sua opinião, levando a indicar-nos a sua orientação, no sentido positivo ou negativo, face à problemática em estudo.

Assim, pelas razões explicitadas, a análise dos resultados, será agregada em

⁴¹ Cf. questionário (anexo 2).

discordo e concordo, tal como dissemos anteriormente.

As questões 3, 4, 7, 8 foram pensadas como forma de validar e hierarquizar a importância dos itens apresentados nas perguntas 2 e 5, respectivamente, no sentido de averiguar a *autenticidade da resposta, através de algumas outras, ou seja, conhecer a verdadeira resposta* (Mucchielli, 1979, pág. 52).

A pergunta 8, pretendia abrir um espaço de expressão livre à opinião dos inquiridos, sem formatação prévia e com a finalidade de procurar no universo de respostas o sentir dos vários actores sociais, sobre os professores e, também, a forma como eles (os professores) exteriorizam as suas opiniões sobre si mesmos. Tendo sempre presente as categorias definidas para a análise do questionário, recorreremos neste caso, a uma análise qualitativa (análise de conteúdo), partindo da leitura das respostas dos inquiridos, inventariando e classificando dentro de poucos conceitos-chave, que foram emergindo da interpretação hermenêutica dos dados. Procuramos ir estabelecendo vertentes de codificação, decidindo o reagrupamento em três dimensões que emergiram do sentido das palavras dos inquiridos, verificando se quando os actores sociais se referiam aos professores o faziam considerando as razões de ordem profissional (dimensão 1), de ordem pessoal (dimensão 2) ou outras (dimensão 3).

Reconhecendo a possibilidade de influência do investigador na codificação da informação, no sentido de que sempre que fazemos análise somos de algum modo parte do que estamos a reflectir e a (re)considerar pois tal como é salientado por Bogdan e Biklen são os *valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar* (1994, pág. 229).

Relativamente, às perguntas 9 e 10⁴² que, aparentemente, parecem análogas têm intencionalidades distintas. No caso da pergunta 9, pretendíamos inquirir cada indivíduo, enquanto cidadão averiguando a forma como percepciona e valora a profissão e os professores.

Na pergunta 10, a intencionalidade era avaliar se, no contexto da actualidade, os inquiridos reconhecem que «ser professor» é exercer uma profissão valorizada e prestigiante do ponto de vista social.

Relativamente à questão 11, pretendia averiguar se os inquiridos consideram que o género influencia/diferencia o modo de ser professor, tendo em conta que a profissão é exercida maioritariamente por mulheres, como já evidenciámos, na primeira parte deste trabalho, dedicado ao enquadramento teórico.

Na questão 12, apresentávamos um escala quantitativa, de 1 a 10, traduzida em simultâneo para uma escala qualitativa de quatro intervalos,⁴³ solicitando a atribuição de uma nota para os professores, no sentido de percepcionarmos uma indicação da imagem(s) social dos professores do ensino básico, na tentativa de traduzirmos deste modo o reconhecimento público da profissão.

Finalmente, a questão 13 foi pensada como um espaço aberto de expressão livre, permitindo aos inquiridos o registo sobre algo que entendam pertinente comentar ou acrescentar.

⁴² Cf. questionário (anexo 2) – Pergunta 9 – Como vê os professores: parece-lhe que ser professor é exercer uma profissão de prestígio social? Pergunta 10 – Em seu entender, actualmente, professores têm prestígio social?

⁴³ Cf. questionário (anexo 2) Pergunta 12 - Mau (1-2-3) ; Médio (4-5-6); Bom (7-8) e Muito Bom (9-10).

1.3. Critérios de análise e de apresentação de dados

Tal como tivemos oportunidade de explicitar no enquadramento metodológico, os objectivos de estudo empírico funcionam, para efeitos de análise de dados, como categorias fundamentais e que são as seguintes.

- Percepções dos cidadãos sobre a profissão
- Percepções dos próprios profissionais
- Percepção sobre se o género influencia a imagem social da profissão.

Nesse sentido, para as «duas primeiras categorias» foram definidas 4 subcategorias:

- Competência técnica/formação (CTF)
- Gestão do processo de Ensino aprendizagem (GPEA)
- Competências relacionais (CR)
- Imagens de reconhecimento social (IRS)

Para cada uma das subcategorias definimos 4 vertentes de estudo que se encontram presentes nas preposições (itens) das alíneas expostas no instrumento de recolha de dados (Cf. perguntas 2 e 5 do questionário – anexo 2):

Competência técnica/formação

- Um transmissor de conhecimento
- O que ensina as matérias
- Competência técnica/científica
- Preparado para dar aulas

Gestão do processo de ensino aprendizagem

- Um formador de cidadãos
- Capacidade de comunicação
- Disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento
- Sentido de rigor e de justiça

Competências relacionais

- O que resolve os conflitos na escola
- Um exemplo para os seus alunos
- Capacidade de relacionamento
- Sensível às questões sociais

Imagens de reconhecimento social

- Ser coerente entre o que diz e o que faz
- Um profissional preocupado com a sua avaliação
- Um profissional preocupado com a inspecção
- Um profissional preocupado com o seu vencimento

Para a «terceira categoria» (Indagar sobre se o género influencia a imagem social da profissão) definimos 3 subcategorias:

- Perceber a relação entre género e qualidade de desempenho
- Saber se associam a profissão à feminização
- Relação entre género e papéis desempenhados.

Para esta última categoria e no caso da primeira subcategoria procuraremos analisar os resultados da questão 10 (Em seu entender, actualmente, os professores têm prestígio social?) e da questão 11 (Na sua opinião quem são os melhores professores: Os

homens, as mulheres ou é indiferente?). Da análise dos dados faremos uma leitura, quer quantitativa quer qualitativa, com a intencionalidade de perceber que imagem(s) nos oferece a informação recolhida, alicerçada nos referentes bibliográficos e no estudo realizado por nós em 2005, que aborda a questão da feminização da profissão (em publicação, tal como já se referiu).

Ainda, relativamente, às questões 10 e 11 tentaremos analisar separadamente as respostas dos homens e das mulheres verificando se existem diferenças estatisticamente significativas na forma como uns e outros percebem o prestígio e o reconhecimento público da profissão.

Recorremos, também, à análise de conteúdo (pergunta 8) que sendo uma observação qualitativa e uma técnica de pesquisa, pressupõe como outra qualquer, a elaboração de procedimentos e opções sequenciais que permitam assegurar a sua fidelidade e validade, de modo a garantir a cientificidade do estudo.

No tratamento teve-se em conta a ideia veiculada por alguns investigadores, que referem que a codificação é o processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em categorias, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 1995, Bogdan e Biklen 1999).

Para compreender o processo de análise e interpretação de dados, importa recordar que a distribuição dos questionários teve em conta diversas possibilidades. Entre as hipóteses consideradas,⁴⁴ desde as mais habituais (envio do questionário por

⁴⁴ - Saliente-se que foram discutidas várias possibilidades, nomeadamente: i) possibilidades de nos deslocarmos a cada distrito e distribuí-lo aleatoriamente; ii) possibilidade do envio por correio; iii) possibilidade de realizar o seu preenchimento via telefone e outras.

correio acompanhado do envelope para devolução) até às mais testadas em trabalhos de investigação, optámos por recorrer a uma metodologia menos convencional e que não encontrámos paralelo em outros estudos. Os princípios metodológicos são da nossa responsabilidade mas aproximam-se da *metodologia bola de neve* relatada por alguns investigadores (Almeida e Pinto, 1995, pág. 122, Ribeiro, 1999, pág. 55).

Nesse sentido, a escolha da figura de um «co-responsável», que faria a ponte entre o investigador e os inquiridos, emerge das considerações encontradas nas referências da literatura de apoio neste estudo e anotadas na bibliografia. Concluem que a taxa normal de respondentes oscila, em média, os 30%, sempre e quando um questionário é enviado por correio aos inquiridos (Hill e Hill, 2002, pág. 91). Daí que, este formato e outros já descritos, mostravam a tarefa complexa a nos propúnhamos dar resposta, considerando o tamanho da amostra em causa. Esta constatação tornou-se numa preocupação que levou a ponderar outras possibilidades, percebendo que o caminho passaria por «humanizar» a recolha da informação.

A decisão de eleger em cada distrito um colaborador (ou vários) foi uma questão reflectida contrapondo os prós e os contras de cada possibilidade. Num primeiro contacto, fizemos a explicação, com detalhe, do propósito do nosso estudo e sugerimos a metodologia a adoptar. Entre os passos metodológicos a considerar estabeleceu-se como regra o princípio de diversificar a amostra, abrangendo vários grupos profissionais, nomeadamente os professores. Concordámos que poderiam eventualmente acrescentar outros nomes de potenciais colaboradores para facilitar o processo.

Como exemplo, reporte-se o caso de Lisboa. Tendo em conta o elevado número de inquiridos (239) tornava-se trabalhoso, apenas, para um colaborador. Por outro lado, e como já foi explicitado, havia a premência de diversificar a amostra em diferentes

pontos do distrito abrangendo diversas sensibilidades. Assim, recorreremos a uma amiga pessoal, a uma antiga aluna (ambas professoras) e a dois amigos (técnico de prótese dentária e médico). A estes sugerimos que poderiam eleger outros responsabilizando-os para as tarefas inerentes à aplicação do questionário, numa metodologia de amostragem que se aproximam da *metodologia bola de neve* (Almeida e Pinto, 1995, pág. 122, Ribeiro, 1999, pág. 55).

Na verdade, pareceu-nos que a recolha e a garantia de devolução de tantos questionários seria facilitada com a colaboração desta figura, a quem decidimos tratar por «co-responsável».⁴⁵ Convém evidenciar que a ele caberia fazer a articulação com outros eventuais colaboradores e esses (alguns que desconhecemos) poderiam adicionar outros, fazendo a *bola de neve* aumentar até se atingir o objectivo pretendido. De salientar que o nosso contacto privilegiado se mantinha com o «co-responsável» que havíamos escolhido, sendo da sua responsabilidade a motivação dos inquiridos e a forma de recolha dos questionários, na sua área geográfica. Partimos do princípio que alguém que conhece o contexto (aldeia, vila ou cidade) teria a possibilidade de gerir a participação e a diversidade da população alvo, *sem os perigos de sugestão ou indução das respostas* (Mucchielli, 1979, pág. 67). Sublinha o mesmo autor, que estes perigos se traduzem numa atitude de gentileza que consiste em dar respostas esperadas e que se intensifica se o pesquisador tiver prestígio aos olhos do entrevistado e, para além do mais, *cria no sujeito uma vigilância extraordinária aos sinais não-verbais (olhos, tom*

⁴⁵ - Cf. Lista que se encontra nos anexos deste trabalho e que contempla a situação particular de cada distrito e onde, de uma forma geral constam aqueles que colaboraram e se articularam connosco, de forma mais directa. Mas, a *bola de neve de colaboradores* teve uma outra dimensão que conhecemos detalhadamente, mas consideramos que importa sublinhar os princípios metodológicos e não a descrição minuciosa do processo.

de voz e mímica) da opinião pessoal do pesquisador (idem, pág. 55).

Esta questão emerge de nossa preocupação inicial, que se prendia com a forma de envio, colaboração e respectiva recolha de um número significativo de questionários em regiões como Lisboa, Setúbal ou Porto.⁴⁶ Tratava-se de saber como facultá-lo a uma variedade de inquiridos, permitindo recolher a opinião pública da imagem social dos professores do ensino básico. A questão era: como garantir a devolução e a recolha da informação necessária à conclusão deste estudo?

Pretendia-se uma amostra diversificada, em cada distrito, recepcionando a maioria dos inquéritos enviados como forma de economizar tempo e custos. Podemos agora confirmar que assim se veio a verificar, sendo que estes primeiros colaboradores elegeram outros e estes últimos outros, de acordo com a situação particular de cada distrito.

Daí que o recurso a esta metodologia se nos afigurava com possibilidade de sucesso, admitindo conquistar solidariedades para esta tarefa que abrangia no mínimo uma amostra de 1065 inquiridos. Registe-se, que com os arredondamentos indispensáveis, como já explicitámos, este número acaba por ser superior (1073). Recordamos, que pretendíamos resultados para uma margem de erro de $\pm 3\%$ e uma margem de confiança de 95% (Arkin e Colton, s/d, pág. 145).

No seguimento do que acabamos de referir, e em presença da redacção final do questionário, a sua expedição foi imediata, decorrendo entre os meses de Março e Dezembro de 2007.

Finalmente, vale a pena salientar que os resultados foram para além da nossa expectativa inicial, pelo que decidimos considerar, apenas, os inquéritos recebidos até

⁴⁶ - No distrito de Lisboa falámos de, pelo menos, 239, Setúbal 89 e Porto 199 inquiridos.

finais de Janeiro de 2008.

O tratamento estatístico utilizado nesta investigação obedeceu aos procedimentos clássicos da estatística descritiva e inferencial. Relembra-se que os testes de inferência estatística procuram analisar e interpretar informação permitindo que se comparem grupos de dados aferindo qual a probabilidade de duas variáveis serem independentes ou não, proporcionando assim as provas para ajuizar da validade da hipótese ou inferência. Os testes de hipótese permitem identificar a independência de duas ou mais variáveis através de uma hipótese – chamada hipótese nula,⁴⁷ aplicando o teste de «Qui-Quadrado de Person», que consiste numa distribuição de probabilidades com $Df = N-1$ graus de liberdade, onde N é o número de variáveis. Encontra-se o parâmetro p do teste, que nos indica o nível de ajuste da nossa distribuição, representada pelo modelo do Qui-Quadrado (Tuckman, 1994, pág. 405). Se p do teste de hipóteses é inferior a um determinado valor definido por normas estatísticas - associadas aos graus de liberdade e à probabilidade de cada variável – a hipótese nula é rejeitada. Ou seja, as variáveis não estão relacionadas. Estes testes variam entre os valores de 0 e 1, sendo que um valor próximo de 0 é indicador de que a hipótese nula é verdadeira e um valor próximo de 1 revela evidência suficiente para rejeitar a hipótese nula. Quando uma investigação refere que a diferença é estatisticamente significativa para o nível de 0,050 (normalmente expresso por $p < 0,050$), isto significa que a probabilidade dessa diferença ser devida ao acaso é menor que 5%, utilizando-se para este efeito o «Qui-Quadrado de Person» (Tuckman, 1994, pág. 370).

Após a recolha da informação a mesma foi introduzida numa folha de cálculo

⁴⁷ - Por exemplo, verificar se as «variáveis prestígio social e região estão relacionados».

criada na Microsoft Excel para Windows XP.⁴⁸ Posteriormente, esses elementos foram transportados para uma base de dados criada no programa SPSS (*Statistical Package of the Social Sciences*) versão 12.0.

Os dados obtidos através do questionário, foram dispostos em tabelas, quadros e gráficos compostos de distribuição de frequências absolutas e frequências relativas, tendo, também, sido calculado o Qui-Quadrado de Pearson (Pestana e Gageiro, 1998).

As variáveis independentes consideradas foram: género, idade, profissão e região. As variáveis dependentes foram: reconhecimento social, opinião/percepção dos cidadãos face aos professores, opinião/percepção dos professores, feminização, imagem(s) pública da profissão.

Para medir a variável dependente, «*reconhecimento social*» dos professores, utilizaram-se duas questões (Ser professor é exercer uma profissão de prestígio social? Actualmente os professores têm prestígio social?).

Para avaliar a variável dependente «*opinião/percepção dos professores*» foram consideradas as duas questões anteriores, (pergunta 9 e 10) mas houve a necessidade de distinguir a opinião de professores e não professores entre os inquiridos da nossa amostra. Para medir a variável dependente «*feminização*» utilizámos a questão 11 (Quem são os melhores professores: os homens as mulheres ou é indiferente?) e da mesma forma dicotomizou-se a opinião dos inquiridos, face às questões anteriores (perguntas 9 e 10).

Ainda, para a variável dependente «*imagem pública da profissão*» foram utilizadas basicamente três questões (O Professor é para si; Que qualidades deve ter um professor; Que nota atribuída aos professores, numa escala de 1 a 10).

⁴⁸ Para este procedimento os questionários foram codificados, por distrito, à medida que eram recebidos.

Pretendendo testar as hipóteses formuladas e avaliar os resultados ao nível de significância de 0,05 aplicou-se o teste de Qui-Quadrado de Pearson, para perceber a relação / associação entre as variáveis.

Para a realização dos testes estatísticos, houve necessidade de transformar variáveis não dicotómicas em variáveis dicotómicas.

As questões abertas foram objecto de tratamento qualitativo através de análise de conteúdo, regulando-se por um processo indutivo, apoiado nas categorias em referência.

Seguindo esta linha de orientação, fizemos uma leitura preliminar, tentando estabelecer um contacto mais aprofundado com as respostas dos inquiridos. Como resultado realizamos uma análise temática, colocando os parágrafos (segmentos de opinião) de um ou mais períodos, identificativos de cada temática e respectivo conteúdo.

Ao longo do processo de análise, confrontamo-nos sistematicamente, com as respostas dos inquiridos, até integrar a informação, traduzidas para categorias (dimensões), assegurando-nos da exactidão das percepções dos nossos inquiridos sobre a profissão professor, recorrendo para o efeito a um avaliador externo à pesquisa.

Neste estudo, procurámos extrair significações, obtendo indícios de natureza explicativa, através das categorias de análise definidas e o cruzamento das variáveis em estudo (Cunha, 2007, pág. 46).

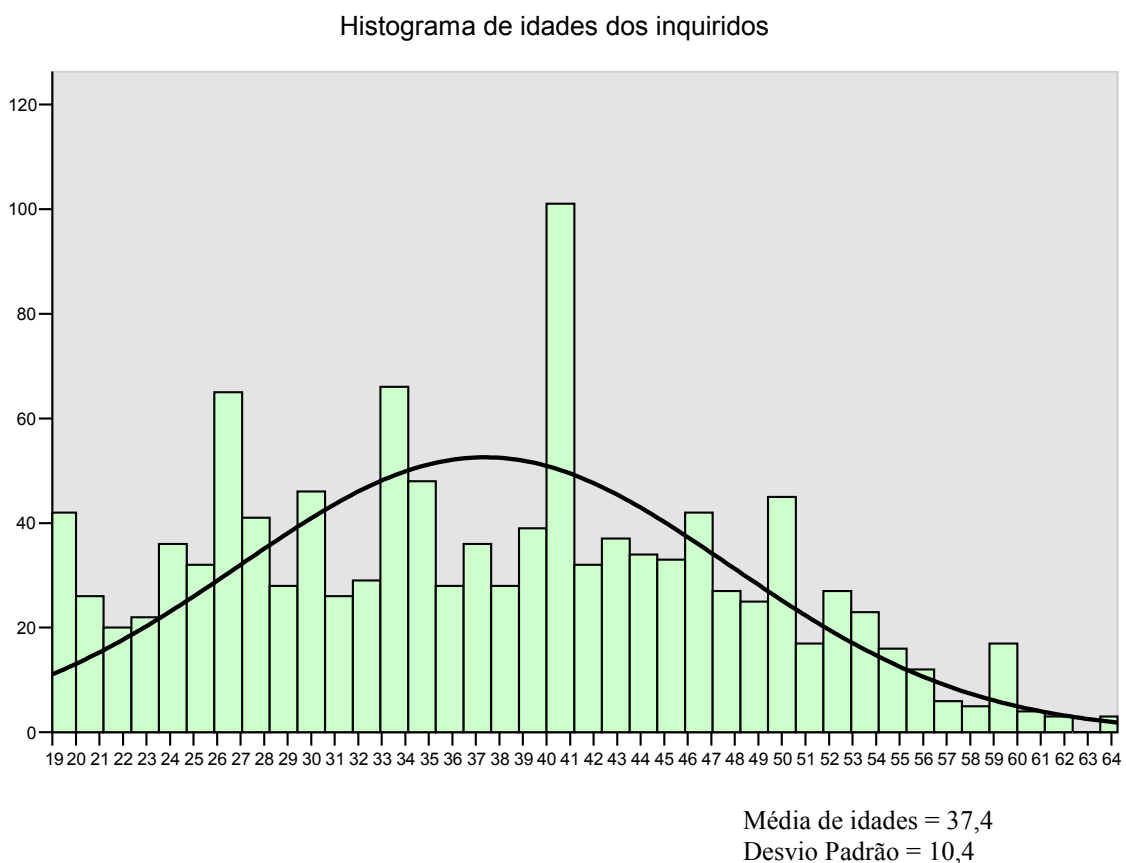
A análise e interpretação dos dados emergentes do estudo, relativos à imagem social dos professores do ensino básico, serão aqui apresentados, principalmente, com recurso a gráficos e tabelas, seguidos de uma exposição da informação recolhida. Procuraremos, neste momento, interpretar e descrever de forma rigorosa as informações

recolhidas de acordo com os objectivos desta pesquisa.

Apresentamos para a maioria das situações uma leitura interpretativa, sustentada nas referências bibliográficas, evidenciado algum comentário de carácter conclusivo, em conformidade com o quadro teórico.

2. – Imagem social da profissão docente

2.1. Apresentação dos resultados



De acordo com a contextualização anteriormente descrita, iniciamos neste ponto a apresentação dos resultados, recorrendo a um histograma que revela a idade dos inquiridos da nossa amostra, salientado que varia entre os 19 anos de idade mínima e os 64 anos de idade máxima. A média de idades é de 37 anos e o desvio padrão é de 10,4.

	N	%	% Válida
Menos de 30 anos	312	26,3	26,7
Entre 30 e 39 anos	346	29,2	29,6
Entre 40 e 49 anos	331	27,9	28,4
50 e mais anos	178	15,0	15,3
Sub-Total	1167	98,4	100,0
Não Resposta	19	1,6	
Total	1186	100,0	

Tabela 3 – Idades dos Inquiridos

Na tabela 3, encontramos os escalões etários que foram definidos em quatro intervalos ou grupos: menores de 30 anos de idade, entre 30 e 39 anos; entre 40 e 49 anos e 50 e mais anos. O escalão que engloba os respondentes menores de 30 anos, num total de 312 indivíduos, representa uma percentagem de 26,7% do total; dos 30 aos 39 anos de idade responderam 346 indivíduos, ou seja 29,6% e entre os 40 e os 49 anos temos 331 respondentes, ou seja, 28,4%. Verificamos que nestes dois últimos escalões se situam uma grande parte dos respondentes.

Por último, os que têm 50 e mais anos de idade, num total de 178 e cuja percentagem se situa nos 15,3%.

Mais de metade dos inquiridos (56,4%) tem até 39 anos.

	N	%	% Válida
Feminino	725	61,1	61,4
Masculino	455	38,4	38,6
Sub-Total	1180	99,5	100,0
Não Resposta	6	0,5	
Total	1186	100,0	

Tabela 4 - Género

Da leitura da tabela 4, verificamos que a percentagem de mulheres (61,4%) é superior à de homens (38,6%). No presente estudo, a percentagem que representa o sexo feminino é a mais elevada, indo de encontro à realidade da sociedade portuguesa em que

existe um maior número de mulheres comparativamente com o número de homens, conforme os dados do Instituto Nacional de Estatística referentes a 31 de Dezembro de 2006, em que a população portuguesa total (residente no Continente) era de 10 110 271 indivíduos, dos quais 4 893 500 eram homens (48,4%) e 5 216 711 eram mulheres (51,6%).

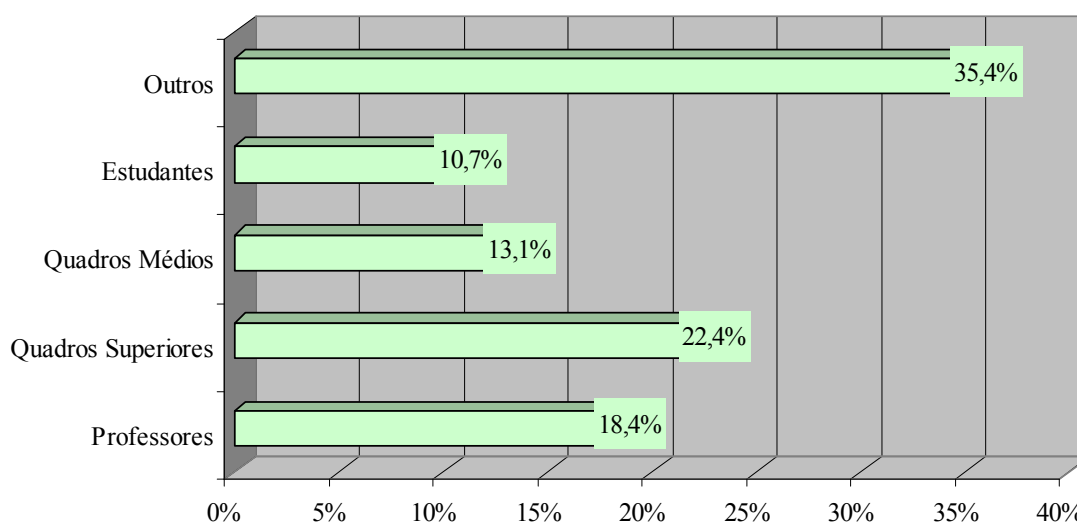


Gráfico 2 – Situação profissional

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, assinalamos que foram definidas cinco categorias: 1- professores, 2 - quadros superiores, 3 - quadros médios, 4 – estudantes e 5 - outros.

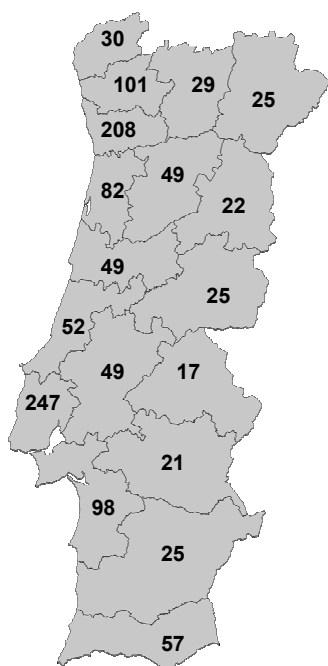
Constatamos que 18,4% são professores dos vários níveis de ensino do sector público e privado, desde a educação de infância até ao ensino superior, inclusive.

Os quadros superiores representam 22,4% dos sujeitos e nele estão incluídos juristas, advogados, juízes, médicos, enfermeiros, terapeutas, fisioterapeutas, engenheiros, investigadores, académicos inspectores, farmacêuticos, psicólogos, assistentes sociais e jornalistas.

Os quadros médios representam 13,1% e incluem os indivíduos que exercem profissões de nível médio como: assistentes administrativos na função pública, funcionários dos CTT ou das instituições particulares de solidariedade social e misericórdias, militares (GNR, PSP), bancários, animadores culturais, técnicos de saúde (higienista, prótese dentária, reabilitação, farmácia), técnicos de higiene e segurança no trabalho, técnicos de biblioteca, técnicos de telecomunicações e técnicos de turismo.

Depois verificámos que os estudantes eram a categoria com o menor número de respondentes (10,7%).

E, por último a categoria «outros» com uma percentagem de inquiridos de 35,4%, o que nos leva a perceber que é esta a categoria com um maior número de respondentes. Aqui foram incluídas todas as profissões ligadas ao comércio e serviços e ainda todas as que nos ofereciam dúvidas quanto à sua essência ou função. Neste grupo encontramos as mais diversificadas e curiosas actividades profissionais como: auxiliares de serviços (educação, saúde e outros), empregados na construção civil, vendedores, agricultores, cozinheiros, telefonistas, modistas, operários têxteis, afinadores têxteis, esteticistas, mecânicos, motoristas, electricistas, fiscais municipais, explicadores, cabeleireiros, empregados de balcão, seguranças, carteiros, instrutores de *fitness*, talhantes, decoradores de interiores, pescadores, lojistas, publicitários, actores, cantores, massagistas, estofadores, consultores, corticeiros, fotógrafos, operadores de *telemarketing*, gaspeadeiras, preneiros, mestres de capoeira, distribuidores de *pizzas*, colaborador de fórum, desempregados, aposentados e outros.



Mapa de distribuição por distrito

Distrito	N	%
Aveiro	82	6,9
Beja	25	2,1
Braga	101	8,5
Bragança	25	2,1
Castelo Branco	25	2,1
Coimbra	49	4,1
Évora	21	1,8
Faro	57	4,8
Guarda	22	1,9
Leiria	52	4,4
Lisboa	247	20,8
Portalegre	17	1,4
Porto	208	17,5
Santarém	49	4,1
Setúbal	98	8,3
Viana do Castelo	30	2,5
Vila Real	29	2,4
Viseu	49	4,1

Tabela 5 – Inquiridos por distrito

Na tabela 5, apresenta-se o número de inquiridos e a correspondente percentagem, tendo como referência a população residente confirmada pelos censos de 2001. Para complementar esta informação colocamos o mapa de Portugal, indicando o número de inquiridos em cada distrito, para uma leitura mais imediata.

O Professor é para si ...	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 – Um transmissor de conhecimentos	12	1,0	27	2,3	620	52,4	525	44,3
2 – O que ensina as matérias	9	0,8	66	5,6	740	63,1	357	30,5
3 – O que resolve alguns conflitos na escola	28	2,4	221	18,8	739	62,7	190	16,1
4 - Um formador de cidadãos	9	0,8	80	6,8	588	50,0	499	42,4
5 - Um profissional preocupado com o seu vencimento	157	13,3	427	36,3	490	41,6	103	8,8
6 - Um profissional preocupado com a inspecção	163	13,9	527	45,0	416	35,6	64	5,5
7 - Um profissional preocupado com a avaliação	70	6,0	335	28,7	651	55,7	113	9,7
8 - Um exemplo para os seus alunos	21	1,8	114	9,6	599	50,5	451	38,1

Tabela 6 – Imagem(s) do professor

Na questão dois apresentavam-se oito itens, para analisar quais as imagens atribuídas ao papel do professor enquanto profissional, recorrendo para isso a uma escala de *tipo Likert*, apenas, com quatro pontos em que 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = concordo e 4 = concordo totalmente.

Da leitura do item 1 (*O professor é para si: um transmissor de conhecimentos*), verificámos que a maioria dos inquiridos (52,4%) considera que o professor é um transmissor de conhecimentos. Se associarmos aqueles cuja opção foi concordo e concordo totalmente conferimos que uma percentagem significativa de inquiridos (96,7%) indica este item, atribuindo-lhe um elevado grau de concordância.

Na verdade quando se fala do professor, em regra, a associação a esta imagem é imediata. No entanto, o transmitir conhecimento, adquiriu no tempo contemporâneo, uma leitura depreciativa com a qual não identificamos um profissional autónomo e reflexivo, comprometido com o acto educativo. Entendemos que, presentemente a aquisição do saber tem uma nova amplitude e, deve ser mediado de forma activa e

plural, levando a que o professor estabeleça uma nova relação com quem está a aprender, passando do papel de «solista» ao de «acompanhante», tornando-se não só *alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar a organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida* (Delors, 1996, pág. 133).

O trabalho docente é, contemporaneamente, matizado por várias exigências, e *a óptica intelectualista é sempre insuficiente, e, até, por imperativo ético, não podemos aspirar a uma acção totalmente regulada a partir do conhecimento, a não ser que se conceba um universo fechado para a ser humano, previsto e reproduzível. O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam porque a prática do ensino não tem a ver com parâmetro de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor* (Sacristán, 1995, pág. 86).

Contrariando a opinião dos investigadores citados, a leitura de uma tão expressiva percentagem de respostas orientadas no sentido descrito permite-nos depreender que, apesar de tudo, a imagem do professor continua ancorada e associada à transmissão do saber.

No item dois (*O professor é para si: o que ensina as matérias*) regista-se que um número elevado de inquiridos (63,1%) escolheram a opção concordo. Se juntarmos as opções positivas (concordo e concordo totalmente) averiguámos que a esmagadora maioria (93,6%) considera esta categoria como inerente à profissão professor.

De igual modo, se assume a importância do conhecimento intelectual como suporte para um exercício profissional de qualidade, na docência. Não será possível

ensinar o que se desconhece em absoluto reconhecendo, no entanto, a mutabilidade dos saberes na actualidade.

Porém, saliente-se que o papel do professor não consiste, de modo algum em transmitir informação, mas em apresentá-la sobre a forma de problema a solucionar, a trabalhar, a contextualizar, procurando que o aluno adquira a competência de estabelecer uma ligação dinâmica entre a resolução e outras interrogações mais abrangentes, com sentido crítico e com responsabilidade. A finalidade primeira de aprender deverá ser a de promover a ciência e o desenvolvimento humano, de todos e de cada um de nós. Deste ponto de vista, o professor ocupa no processo educativo um lugar privilegiado e, por isso, o conhecimento profundo, das matérias que lecciona, deverá ser assumido como uma responsabilidade profissional observando o espaço vital que estas preenchem na relação pedagógica.

Acresce, ainda, que o professor não só ensina os conhecimentos científicos, *sino con el arte persuasivo de su ascendiente sobre quienes le atienden: debe ser capaz de seducir sin hipnotizar. ¡Cuántas veces la vocación del alumno se despierta más por adhesión a un maestro preferido que a la materia misma que este imparte!* (Savater, 2006, pág. 111).

Em boa verdade, situamos o professor para além do papel de mero «ensinante», embora ensinar permaneça no coração da actividade docente, tal como sublinharam os nossos inquiridos e tivemos oportunidade de reforçar no enquadramento teórico deste estudo.

Da leitura do item três (*O professor é para si: o que resolve alguns conflitos na escola*) verificámos que a maioria (62,7%) concorda que o papel do professor enquadra este ângulo na função pedagógica. Entre os inquiridos que optaram pelo concordo e

concordo totalmente situa-se uma grande maioria (78,8%).

Com efeito, também, entendemos os conflitos como inerentes à condição humana, e à vida em sociedade. Por isso, convém não esquecer que a escola não é uma ilha. Está ancorada num tempo e numa geografia, onde se edifica um vasto leque de relações, que a escola deve procurar reorientar com a finalidade de evitar os gérmes da conflitualidade. *A pacificação da humanidade começa por fazer-se no interior de cada homem* (Carneiro, 2003, pág. 78).

Nessa medida, cabe a cada um de nós perceber que conflito significa a existência de ideias, sentimentos, atitudes, ou interesses antagónicos, que entram em colisão.

Portanto, tal como sublinha Idalberto Chiavenato, sempre que se fala *em acordo, aprovação, coordenação, resolução, unidade, consentimento, consistência, deve lembra-se que essas palavras pressupõem a existência dos seus opostos, como desacordo, desaprovação, dissensão, desentendimento, incongruência, discordância, inconsistência, oposição – o que significa conflito* (1993, pág. 500).

Nesse sentido, estes fazem parte do espaço da escola e tal como em qualquer outra organização, não sendo desejável a sua proliferação, poderão ser geradores de mudança, de verificação, de desenvolvimento e de inovação. Porém, tudo isto fica dependente da forma como for feita a sua gestão, bem como das soluções que forem negociadas na resolução final.

Em síntese, pensamos que no domínio da educação a atitude do professor face a um clima de tensão e de conflito poderá ser decisivo, contribuindo para melhorar as soluções a alcançar no espaço escolar, pois *hay una correlación entre las condiciones de facilitación del maestro y los rendimientos escolares de los alumnos. Los alumnos de docentes que presentan condiciones de facilitación en un grado elevado tienden a*

obtener el máximo de beneficio de lo que aprenden (Abraham, 2000, págs. 18-19).

E, na tarefa educativa cabe a ideia de *aprender a viver juntos* sendo um dos quatro pilares da educação, defendido pela UNESCO no Relatório sobre educação, para o Séc. XXI. Desta forma, os métodos de ensino, que incluem o confronto através do diálogo e da troca de argumentos, apelando ao reconhecimento do outro, procuram responder aos desafios contemporâneos da educação. Pelas razões apontadas, defendemos que os *professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta atitude arriscam-se a enfraquecer nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas grupos e nações* (Delors, 1996, pág. 85).

Ora, nunca, como hoje, a paz e o bem-estar da humanidade estiveram tão ameaçado por conflitos e guerras, sustentadas pelo desenvolvimento da tecnologia, capazes de destruir massivamente, pelo que se torna necessário desmistificar a importância de considerar a resolução de conflitos na aprendizagem, como uma referência que poderá ser profícua para futuros comportamentos sociais ao longo da vida, no espaço público.

Parafraseando Gimeno Sacristán, o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características do grupo e aos contextos sociais e, nessa medida, o professor é um gestor de conflitos (1995, pág. 87).

Nesta linha de pensamento, situamos as respostas dos inquiridos atendendo a que foi valorizado também por uma grande maioria (78,8%) levando-nos a perceber o acordo implícito com a ideia expressa neste item.

Ao analisar o item quatro (*O professor é para si: um formador de cidadãos*) constata-se que metade da nossa amostra de inquiridos (50%) concorda que o professor é um formador de cidadãos e que em conjunto com os que concordam totalmente (42,4%), totalizam 92,4%, demonstrando que um grande número de inquiridos percebem o professor como um formador de cidadãos.

Por inerência das funções que desempenha, o professor trabalha na zona de proximidade interpessoal, estando por isso em situação privilegiada para alicerçar o seu trabalho, na importância de valores e dos direitos humanos, pois a vida pública e institucional deve ser ponderada por regras de justiça, de igualdade e de solidariedade. Esta possibilidade de imprimir um rumo, ao estar presente na vida do aluno acresce um valor inestimável à relação pedagógica. Nesta linha de pensamento, Isabel Baptista defende que os valores recebidos só ganham vida, quando adquirem uma pluralidade de sentidos, quando são problematizados e de novo reorganizados. Por isso, é preciso que quem educa assuma a responsabilidade da transmissão de valores, percebendo que a neutralidade na função pedagógica não existe, *porque não se educa sem apontar referências, sem dar orientações. A ideia de uma educação neutra é totalmente absurda* (2005, pág. 88).

Por isso, é imprescindível uma consciência ética, evitando esboços de um ensino doutrinário, respeitando a pluralidade de ideias e o espírito crítico numa lógica de formação para a compreensão, para a semelhança e a interdependência entre grupos e nações, que em nossa opinião deverão ser a marca distintiva da educação no Séc. XXI.

Na verdade, como salienta Américo Nunes Peres, trata-se de promover uma genuína educação para os valores que torne realizáveis sonhos colectivos, acreditando no ser humano e na sua perfectibilidade, capaz de enfrentar os dilemas através de uma

pedagogia de esperança que abra caminho a juízos morais que permitam discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, em defesa do bem comum (2000, pág. 76).

Com efeito, a concepção do «ser professor» para os inquiridos encaminha-se neste aspecto no mesmo sentido, indicando a sua opinião de forma quase concordante (92,4%).

No item cinco (*O professor é para si: um profissional preocupado com o seu vencimento*) constatámos que um número significativo de inquiridos concorda com esta afirmação (41,6%) e que, apenas, um número reduzido de inquiridos concorda totalmente (8,8%) o que significa que a maioria dos inquiridos (50,4%) tem esta imagem dos professores, vendo-os como profissionais preocupados com o seu vencimento.

Apesar de ser recorrente a ideia de que os professores «ganham bem» e alguns optam pelo ensino por razões económicas, julgamos que estes argumentos não fazem sentido quando comparados com outros grupos profissionais. O mesmo é sublinhado no «Relatório Mundial de Educação de 1998, Professores e Ensino num mundo em mudança», que confirma ser difícil encontrar em qualquer região do mundo evidência clara de uma tendência global de melhoria do estatuto económico dos professores. Acrescenta que, na grande maioria dos países, os professores são o maior grupo de funcionários públicos, significando que raramente escapam ao impacto das políticas de reestruturação e ajustamento económico.

Pelas razões explicitadas, *o aumento das compensações materiais de quem ensina e o aperfeiçoamento do estatuto dos professores não são geralmente preocupações prioritárias das políticas educativas. Na maioria das regiões do mundo, poucos (se alguns) observadores informados acreditam que o estatuto dos professores*

melhorou nos últimos anos; a maioria é de opinião que piorou (Diogo, 1998, pág. 18).

Este relatório afirma, também, que há poucas probabilidades de inverter o declínio visível do estatuto socio-económico dos professores, exceptuando os casos de um punhado de países, como a Áustria, o Canadá, a Finlândia, a Alemanha e a Suíça (idem, pág. 47).

Este documento menciona, igualmente, que o número de professores em todo o mundo se aproxima dos 57 milhões. No caso português, são cerca de 150 mil, pelo que um estatuto mais valorizado, do ponto de vista material, representaria maior despesa pública, e a atmosfera política não parece perspectivar tal possibilidade. Em nossa opinião o facto de muitas das lutas dos professores terem sido, primeiramente, associadas ao seu estatuto remuneratório suscitou na opinião pública uma imagem marcada pela defesa de interesses pessoais da classe, em detrimento dos interesses colectivos. Todavia, os inquiridos ainda veiculam esta imagem embora se encontre cada vez mais diluída na sociedade portuguesa.

No item seis (*O professor é para si: um profissional preocupado com a inspecção*) encontramos um grande número dos inquiridos (45%) que discorda, embora uma percentagem expressiva (35,6%) diga que concorda. No entanto, se juntarmos os inquiridos que discordam e os que discordam totalmente temos a maioria dos inquiridos (58,9%) a perceberem desta forma os professores. Deste modo, a tendência de opinião centrou-se do lado contrário da escala (discordo), considerando as situações averiguadas nos itens anteriores.

Neste caso, a nossa leitura depreende que os inquiridos percebem a prática docente como sendo um espaço de grande autonomia e singularidade que depende de cada professor, pelo que a regulação dos processos que cabem à inspecção da educação

parecem não ser do conhecimento público. Por isso, admitimos que os inquiridos embora conhecendo a existência material deste organismo, associam a sua actividade, sobretudo, à resolução de eventuais situações de conflitualidade na relação pedagógica, ou no contexto escolar. Deduzimos, por isso, que esta imagem social não parece ser atribuída ao professor, pelo menos de forma clara e inequívoca.

Da análise do item sete (*O professor é para si: um profissional preocupado com a sua avaliação*) constata-se que a maioria dos inquiridos concorda (55,7%) que o professor é um profissional preocupado com a sua avaliação. Registe-se que se juntarmos os que concordam e os que concordam totalmente encontramos a opinião da maioria dos inquiridos (65,4%).

Na actualidade, a opinião pública associa a avaliação do desempenho profissional docente à progressão na carreira e, conseqüentemente, representa no olhar dos inquiridos um benefício material no salário dos professores. Em princípio, o processo de avaliação, deveria contribuir para promover a qualidade de ensino e das aprendizagens, permitindo abrir oportunidades de descoberta para diferentes soluções de melhoria, quer a professores quer a alunos. Nesta perspectiva, entende-se que a sua essência deveria assumir uma função formativa e de regulação, constituindo-se como um elemento básico de reflexão relevante para o desenvolvimento do desempenho profissional docente e para a revalorização social e material da carreira.

Embora seja um campo polémico e um processo de grande complexidade, a avaliação é inerente à prática educativa emergindo, actualmente, a necessidade de encontrar um modelo de avaliação «equilibrado e coerente», desburocratizado e de acordo com a realidade concreta de cada sistema educativo. Face a estes princípios, a avaliação deveria ter, fundamentalmente, um carácter formativo e não punitivo, porque

com o argumento da qualidade, por vezes, escondem-se razões de ordem económica e subestima-se a importância da especificidade do trabalho social que estes profissionais realizam, garantindo a compreensão e a *educabilidade do ser humano*. *Pelos processos educativos procura-se fazer evoluir a realidade actual em direcção ao futuro que obviamente se considera melhor* (Carvalho, 1994, pág. 107)

Ora nesta perspectiva, o processo de avaliação do desempenho docente marca a profissão. Mas, provavelmente, o «cidadão comum» desconhece as verdadeiras repercussões que estão em causa, quer para a motivação quer para o desenvolvimento da identidade profissional docente, quando se centra na imposição ou burocratização exageradas. Consideram, os professores, que as estratégias que se têm vindo a adoptar têm efeito aparente e de curto prazo e não têm em conta o bem-estar docente. Reafirmando o que foi dito, realizou-se um estudo nacional com educadores e professores do ensino básico e secundário, em que estes reflectem a insatisfação docente, merecendo destaque o facto de 74,9% dos inquiridos considerarem que as orientações emanadas do Ministério da Educação não têm sido adequadas e de 89% afirmar que o Ministério da Educação apoia pouco os professores (Ruivo *et. al.*, 2008, pág. 32). A testemunhar este descontentamento multiplicaram-se as iniciativas de luta da classe docente, marcado nomeadamente, pela greve histórica de 03 de Dezembro de 2008, em que cerca de 130 000 professores (94%) paralisaram as escolas de todo o país, e em que o principal ponto de discórdia era o polémico «modelo de avaliação de desempenho docente», homologado pelo actual ECD.

No entanto, o Ministério da Educação contesta estes números e admite que foi um protesto significativo, afirmando que a adesão foi menor (61%). Contudo é verdade que o acontecimento foi notícia, com honras de abertura nos telejornais televisivos,

nomeadamente na RTP1 e na SIC. Igualmente, no dia seguinte, em dois jornais de referência, pode ler-se, de forma destacada, na primeira página: «*Professores em greve máxima: que isto ajude a acabar com a intransigência*» ou «*130 mil professores aderiram à maior greve de sempre em Portugal (94%) – Histórico dia nacional de luta*» (Cf. Público e O Primeiro de Janeiro, quinta-feira - 4 de Dezembro).

Os argumentos são vários mas o tamanho do protesto revela um clima de grande unidade, de solidariedade e de convergência de acção entre os professores portugueses, sendo por isso digna de registo e de reflexão séria para os que decidem em matéria de política educativa.

Da leitura do item oito (*O professor é para si: um exemplo para os seus alunos*) averiguámos que a maioria dos inquiridos concorda com esta afirmação (50,5%). Entre os que concordam e os que concordam totalmente situa-se a maior parte dos inquiridos (88,6%), indicando que valorizam o papel de professores enquanto um exemplo para os seus alunos.

Como fomos percebendo o espaço da relação pedagógica é um labirinto ocupado de «velhas» e novas exigências. Parafraseando Isabel Baptista, os professores são mais do que *meros agentes de contágio humano* (2005, pág. 89). Daí que a grande força dos professores reside no exemplo que dão, *manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e até a reconhecer os próprios erros* (Delors, 1996, pág. 135).

Para além disso, o professor será um exemplo aos olhos dos seus alunos, pela forma como facilitar a construção e a estruturação do seu próprio pensamento, procurando que sejam capazes de (des)construir a informação, compreender os fenómenos sociais, relacionar conhecimento e acção, produzir inferências, expressar e

comunicar os seus ensejos e, de igual modo, estabelecer relações na complexidade do contexto actual. Em suma, conhecer e compreender tecendo um fio conceptual claro sobre o que de outra forma, poderia parecer um campo complexo, confuso e impreciso de informação difusa e fluida (Hargreaves, 1998, pág. 43).

Na sequência destes pressupostos a intervenção do professor é percebida como um referencial aos olhos dos seus alunos. Acreditamos que a sua exemplaridade como pessoa e como profissional é uma marca preciosa, para os alunos. Por outro lado, a natureza, relacional e comunicacional, do acto educativo abre oportunidades para formar cidadãos que se espera sejam conscientes, solidários, *inconformistas pero a lo que el marco democrático establece, inquietos por su destino personal pero no desconocedores de las exigencias armonizadas de lo público* (Savater, 2006, pág. 165). Nesta perspectiva, o professor poderá ser uma referência positiva, através do modo como sente, como se expressa quando lecciona, *nas emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho* (Hargreaves, 1998, pág. 159). Condizente com esta ideia é o testemunho de Albert Camus, que ao saber que havia sido laureado com o prémio Nobel da Literatura, em 19 de Novembro de 1957, escreveu ao seu professor recordando a importância do seu trabalho e do seu exemplo.

Caro Sr. Germain

Deixei que a excitação em meu redor nestes dias abrandasse, antes de lhe falar com todo o meu coração. Acabam de conceder-me uma honra enorme, que nunca procurei, nem solicitei. Mas quando ouvi a notícia, o meu primeiro pensamento, depois da minha mãe, foi para si. Sem o Sr., sem a mão carinhosa que deu à pobre criança que eu era, sem os seus ensinamentos e o seu exemplo, nada disto teria sucedido. Não desejo fazer deste acontecimento uma festa, mas ele é no mínimo, uma oportunidade para dizer-lhe o quanto sempre significou e vai continuar a significar para mim, e para lhe assegurar que os seus esforços, o seu trabalho e a generosidade que nele punha estão ainda vivos num dos seus pequenos alunos que, apesar da sua idade, não deixou de lhe estar grato.

Um forte abraço.

Albert Camus

In Relatório Mundial de Educação de 1998, Diogo, 1998, pág. 134.

Assim sendo, recapitula-se que o papel do professor, contemporaneamente, não deverá ser o de transferir conhecimento mas sim contribuir para a construção hermenêutica do conhecimento no sentido de que o aluno se torne em «arquitecto» do seu próprio conhecimento, com competências para (re)interpretar e seleccionar a informação que contagiam o nosso dia-a-dia, procurando que adquiram a plasticidade e a maleabilidade, concebendo respostas para os desafios das sociedades do futuro, de que desconhecemos, ainda, o seu rumo mas que imaginamos flutuante e incerto.

Desta forma, aprender e ensinar, na escola do Séc. XXI, interpela os professores a assumir novos e complexos papéis, sobretudo na aprendizagem de *sentido próprio* mas também em *intensa unidade com os destinos de todos os demais* (Carneiro, 2003,

pág. 27). Daí que o professor poderá, neste sentido, ser um «influenciador» através do seu exemplo, assumindo-se como um referente para os seus alunos.

O professor é para si ...	N	%
4 - Um formador de cidadãos	450	38,4
1 - Um transmissor de conhecimentos	439	37,4
8 - Um exemplo para os seus alunos	136	11,6
2 - O que ensina as matérias	98	8,4
3 - O que resolve alguns conflitos na escola	18	1,5
5 - Um profissional preocupado com o seu vencimento	17	1,4
7 - Um profissional preocupado com a avaliação	9	0,8
6 - Um profissional preocupado com a inspecção	6	0,5

Tabela 7 – Primeira imagem(s) dos inquiridos sobre o professor

Na pergunta três, em que se pedia aos inquiridos para assinalar qual dos itens da questão (*O professor é para si*) era o mais importante, aferimos que estes consideraram ser o item quatro (*Um formador de cidadãos*) e com um número significativo de indivíduos a destacar esta escolha (38,4%).

Estas considerações dos inquiridos, tal como já se evidenciou anteriormente, levam-nos a concluir que para além da dimensão cognitiva e intelectual, a imagem do professor é, actualmente, percebida como a de alguém que tem por inerência do seu desempenho a possibilidade de educar e de formar as gerações futuras. Advogamos, neste sentido, que enquanto adulto *no pude dejar indiferente al niño que encuentre en aquél un modelo (o un contramodelo) de de identificación posible y, por otra parte, el niño atrae al adulto porque es un ser inconcluso. El adulto se siente atraído por esa riqueza potencial que pide su ayuda para pasar al acto. De manera que el acto pedagógico es creación o participación en la formación de una persona* (Abraham, 2000, pág. 33)

Exactamente, como os inquiridos valorizamos a aprendizagem de uma cidadania activa, e parafraseando Isabel Baptista, as escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e encontro que favoreçam os laços sociais e os padrões de conduta dos diversos actores (2005, pág. 101).

Na verdade, o professor de hoje tem exigências e responsabilidades outrora impensáveis. Como é sublinhado por António Caride Gomez, os professores são educadores para o futuro. E, ainda, *que o futuro seja apenas uma imagem, uma incerteza, educamos no presente através daquilo que nos legou o passado, mas essencialmente estamos a construir o futuro, através dos nossos alunos, dos nossos projectos, que em si mesmo transmitem uma ideia de futuro* (2003, pág. 13).

Ora, nesta perspectiva, o professor deverá ser um exemplo para os seus alunos, porquanto cabe-lhe educar os cidadãos, homens e mulheres, que um dia serão responsáveis pelo futuro da humanidade. Daí a importância e a relevância que atribuímos ao seu desempenho profissional, num novo paradigma de escola, emergente da sociedade educativa, mas onde os professores são convocados como «fazedores do futuro» (Carneiro, 2003, pág. 183).

O professor é para si ...	N	%
1 - Um transmissor de conhecimentos	327	27,8
4 - Um formador de cidadãos	282	23,9
8 - Um exemplo para os seus alunos	276	23,3
2 - O que ensina as matérias	202	17,1
3 - O que resolve alguns conflitos na escola	42	3,6
7 - Um profissional preocupado com a avaliação	22	1,9
5 - Um profissional preocupado com o seu vencimento	17	1,4
6 - Um profissional preocupado com a inspecção	10	0,8

Tabela 8 – Segunda imagem(s) dos inquiridos sobre o professor

Na pergunta quatro, era pedido para escolher a segundo item mais importante, considerando, ainda, a pergunta dois. Os inquiridos decidiram-se atribuindo essa importância ao item um (*Um transmissor de conhecimentos*) assumindo que o papel do professor continua a ser percebido desta forma, por muitos dos nossos inquiridos (27,8%).

Contrariando as mudanças ocorridas na função do professor, resultado da imposição social de múltiplos papéis e de uma acentuada indefinição das suas funções verificámos que os inquiridos valorizaram esta imagem, indicando que o saber e a sua permutação têm um lugar primordial na identidade profissional docente.

Recorrendo às palavras de Ana António, a ideia de «super-professor» tem vindo a ganhar força e constitui-se cada vez mais como uma exigência natural e, se por um lado *os professores se encontram no(s) “lugar(es) do morto”, pois são demitidos de um conjunto de papéis, por outro, são-lhes atribuídas um número crescente de funções. A invisibilidade e a diversidade conduzem a descaracterização profissional* (2004, pág. 115). Mas, apesar de todas as evidências de mudança, eles continuam a ser percebidos como transmissores do conhecimento. Por outro lado, admitimos a mudança e a versatilidade do papel do professor o que não significa, necessariamente, acolher a novidade que isso implica e anular o passado, a memória, os vínculos, porque como defende Edgar Morin, é enraizando-se *no passado que um grupo humano encontra a energia para afrontar o presente e preparar o seu futuro* (2002, pág. 41).

Convém voltar a sublinhar que, actualmente, o papel do professor não é o de «transferir saber» mas sim contribuir para a construção hermenêutica do conhecimento no sentido de facultar ao aluno a transição da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria (Carneiro, 2003, pág. 182). Ora, (re)interpretar e

seleccionar as múltiplas informações, presentes no dia-a-dia, será uma exigência para o cidadão do futuro e que o professor deve saber cuidar no acto educativo.

Que qualidades deve ter um professor ...	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 – Competência técnica/científica	2	0,2	10	0,8	472	40,0	697	59,0
2 – Preparado para dar aulas	0	0,0	6	0,5	501	42,3	678	57,2
3 – Capacidade de relacionamento	0	0,0	8	0,7	545	46,0	632	53,3
4 - Capacidade de comunicação	0	0,0	8	0,7	454	38,5	718	60,8
5 – Sensível às questões sociais	2	0,2	34	2,9	670	57,1	467	39,8
6 - Disponibilidade acompanhar evolução do conhecimento	1	0,1	12	1,0	549	46,6	617	52,0
7 – Sentido de rigor e de justiça	4	0,3	38	3,2	624	52,7	518	43,8
8 – Ser coerente entre o que diz e o que faz	4	0,3	22	1,9	552	46,6	607	51,2

Tabela 9 – Qualidades de um professor

Na questão cinco, tal como na questão dois, foram apresentadas oito itens procurando perceber quais são as qualidades que os cidadãos entendem que um professor deve ter, recorrendo para isso uma escala de tipo *Likert*, apenas, com quatro pontos em que 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = concordo e 4 = concordo totalmente.

Da análise ao item um (*Que qualidades deve ter um professor? competência técnica/científica*) constatámos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente (59%) que um professor deve ter competência técnica e científica, confirmando assim que tal se afigura no olhar social como uma exigência e um atributo inerente ao exercício da profissão professor. Entre os inquiridos cuja opção foi concordo e concordo totalmente situa-se a quase totalidade dos inquiridos (99%). Esta percentagem indica a elevada

importância atribuída a esta imagem, parecendo ser uma percepção social consolidada da profissão.

Entendemos, também, que um professor deve estar preparado científica e pedagogicamente sem o que, dificilmente, terá uma atitude de confiança no seu desempenho profissional. O mesmo é defendido no Relatório Mundial da Educação, redigido sob a responsabilidade da UNESCO, quando expressa a necessidade de reconhecer que *o avanço da educação depende amplamente das habilitações e da capacidade dos professores em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e técnicas individuais dos professores. Acrescenta, ainda, que o ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimento especializado e capacidades específicas, adquiridos e mantidos através de um sentido de responsabilidade pessoal e colectiva na educação e bem-estar dos seus alunos* (Diogo, 1998, pág. 22).

Acresce que os professores, como evidencia António Teodoro, não podem, de modo algum, ser entendidos *como meros tradutores ou difusores dos saberes construídos por outros, seja no campo científico das disciplinas ou no campo das ciências da educação* (2006, pág. 25). Na verdade ser professor, na sociedade da informação, tornou-se complexo devido à intensificação do trabalho docente e à diversidade de funções que é imprescindível harmonizar. Assume-se que as mudanças que atravessam a profissão, colocaram o professor *no lugar do morto*, ao esbater o seu papel tradicional, mas reclamam um profissional reflexivo, capaz de articular estratégias, inovar e diferenciar pedagogicamente, reconhecendo a dignidade da pessoa humana como referente e ponto de partida da sua acção (António, 2004, pág. 43; Nóvoa, 1995a, pág. 10).

Ora, este problema não é exclusivamente de âmbito nacional e a formação de professores tem sido equacionado a nível internacional por ser uma situação emergente em todo o mundo como testemunham, nomeadamente, os relatórios da UNESCO, sobre educação, de 1996 e 1998.

Assim, citando de novo Jacques Delors, salienta-se que o equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada, sem privilegiar uma ou outra. A qualidade da formação inicial e o aperfeiçoamento permanente tornaram-se uma imposição para os professores e para os governos. As recomendações de organizações internacionais relembram que *as finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer continua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades* (1996, pág. 139).

Pensamos que importa ancorar estes saberes em valores e não numa emissão acrítica que exclua aqueles que mais precisavam de ser protegidos perpetuando, deste modo, as injustiças sociais. Sem embargo, o professor não pode mudar o mundo, mas pode lançar as «exíguas» sementes da mudança.

Ao analisar o item dois (*Que qualidades deve ter um professor? preparado para dar aulas*) comprovámos que a maioria dos inquiridos (57,2%) escolheram a opção concordo totalmente. Registe-se que, se juntarmos as opções positivas (concordo e concordo totalmente), se verifica que uma esmagadora maioria (99,5%) considera a preparação para dar aulas como imprescindível ao exercício da profissão professor.

De igual modo, entendemos que a qualificação profissional para o exercício docente que enquadre, simplesmente, a dimensão cognitiva, fica empobrecida face à

complexidade dos reptos da contemporaneidade. Reclamam-se hoje novas competências profissionais mas também competências pessoais, que exigem maior conexão com a realidade da escola, da aula e do contacto com o aluno. Quando sublinhamos que ensinar tem um natureza complexa, vamos no sentido de realçar o carácter de uma profissão cujo padrão de desempenho multifacetado só se pode alicerçar em sucessivos reajustamentos no tempo e em que há que considerar a evolução da pedagogia, como uma dimensão imprescindível do saber docente. *É errado considerar a docência como uma profissão não específica que pode ser desenvolvida sem saberes especializados. Uma coisa é saber, a outra é saber ensinar, outra ainda, e bastante distinta, é saber despertar o desejo de aprender e, por último, ter consciência de que é necessário continuar a aprender* (Guerra, 2001, pág. 57).

Por todas as razões explicitadas, espera-se ainda que o processo de formação de professores, se oriente para o aperfeiçoamento das qualidades pessoais e interpessoais, contribuindo para um ensino de qualidade e para o sucesso profissional, de modo a melhorar as expectativas que a sociedade actual coloca no trabalho docente. Neste entendimento, a formação inicial poderá ser uma das medidas basilares *para a revalorização da imagem social dos professores e do trabalho docente, o que passa por maior reconhecimento dos objectivos educativos alcançados e do papel imprescindível do professor na sociedade actual* (Jesus, 1998, pág. 31).

Por conseguinte, fazemos a leitura de que também os inquiridos consideram esta linha de raciocínio, valorizando a preparação pedagógica do professor, traduzida pela forma quase unânime como anotaram a sua opinião, posicionada do lado direito da escala.

Da análise do item três (*Que qualidades deve ter um professor? capacidade de*

relacionamento) aferimos que a maioria dos inquiridos (53,3%) concorda totalmente que esta é uma qualidade de relevância para um professor. Saliente-se que entre os que concordam e os que concordam totalmente, estão a quase totalidade dos inquiridos (99,3%), sendo indicativo da importância que os inquiridos atribuem à capacidade de relacionamento na prática educativa.

Quando afirmamos que a formação se deve orientar para as qualidades pessoais e interpessoais, estamos a valorizar o modelo relacional oposto ao modelo normativo que defende a orientação para a formação do professor «ideal» e universal (Jesus, 1995a; Jesus, 1995c; Jesus, 1996a; Jesus, Abreu & Esteve, 1995, citados por Jesus, 1998, pág. 41).

Prolongando este entendimento, pensamos que a formação de professores deve ter uma preocupação mais formativa que informativa, com o sentido de levar os profissionais de educação a valorizar as competências relacionais no acto educativo. Aprendemos na convivência e na proximidade com os outros. E, falar de relação, é falar de uma necessidade inerente à condição humana. Na escola significa falar de entrosamento, de convivência, de partilha e de troca de ideias, de troca de experiências e de saberes. De outra forma a educação não acontece. Efectivamente, os saberes não ganham sentido e significado. Daí que, cabe ao professor promover a relação humana, pois a afectividade, confiança, atenção e a empatia devem servir, por um lado, como motivação para criar pontes entre o(s) conhecimento(s) e, por outro, contribuir para a construção de um cidadão, solidário e consciente com deveres e responsabilidades sociais.

Ao analisar o item quatro (*Que qualidades deve ter um professor? capacidade de comunicação*) conferimos que a maioria dos inquiridos (60,8%) concorda totalmente

que o professor deve possuir essa qualidade. Destaque-se que entre os dois pontos da escala (concordo e concordo totalmente) temos a quase totalidade dos inquiridos (99,3%) pelo que parece ser consensual entre estes que um professor deve possuir capacidade para comunicar.

A leitura crítica permite-nos concluir que estar em posse do saber não basta. A sua partilha ou permutação implicam que se tenha, em simultâneo, capacidade para o comunicar e o partilhar. Nesta perspectiva, julgamos que a comunicação deverá ser concisa e rigorosa, no sentido de promover a aprendizagem. Por isso, há que excluir os ruídos, o excesso de informação, a informação descontrolada e desarticulada. Cabe ao professor assumir este papel na sua prática quotidiana. Para além do mais, consideramos que um professor na sala comunica de forma permanente, não só através da oralidade mas através, do olhar, dos gestos, dos momentos de pausa, do tom de voz (...). Refira-se que quando falamos de capacidade de comunicar na educação, falamos de modo particular de uma troca, face a face de conhecimentos, de ideias, de valores, de princípios e, claro está, partilhados de forma viva e, em contextos significativos favoráveis à relação educativa, enquanto um acto de educação presencial. Valorizamos a presença física do professor. Valorizamos, no espaço escolar, os laços humanos e as respostas que convidam à interacção entre pessoas, embora os estilos de vida contemporâneos apelem à interacção com a «máquina».

Nesse sentido, o professor encontra-se na situação de alguém que corre riscos porque, tratando de dar uma boa imagem de si, os alunos funcionam como espelho devolvendo a imagem do que recebem, que se traduz no dizer de Ada Abraham em: *mediante tu atención y tu trabajo, dime que soy un buen maestro. Para presentar esa imagen de sí mismo el docente pondrá en juego las partes de su cuerpo (...) La voz*

embriagada y cautiva ante todo a quien habla y más largamente (el alumno también se deja cautivar más por la voz que por las ideas!). El docente siente que es juzgado, amado o sencillamente aceptado por su capacidad de captar la atención, de establecer una comunicación inmediata o tan sólo por su desempeño como buen actor (2000, págs. 34-35).

As afirmações citadas, colocam-nos de novo face à ideia de que um professor é também uma pessoa, com sentimentos e fragilidades e quando comunica põe em comum (comunica-se) e, na verdade, o que caracteriza a *prática profissional do docente, comparativamente com outras profissões, não é o agir instrumental, mas é o agir comunicacional* (Habermas, 1987, citado por Carrolo, 1997, pág. 46).

Este facto, não parece ser, de modo algum, surpreendente, pois a natureza comunicacional (e relacional) da prática docente, configuram a intervenção do professor, sem esquecer, claro está, que a «escola alicerce» é o espaço *em que também é preciso (ainda se lembram?) que os docentes tenham tempo para ensinar e os alunos encontrem momentos para aprender* (Ruivo, et al. 2008, pág. 3). Parafraseando Roberto Carneiro, em boa verdade, informar e comunicar, são ângulos que permanecem no coração da actividade educativa (2003, pág. 172). Daí que ao tentar delimitar a imagem social do «professor profissional» tenhamos considerado estes aspectos.

No item cinco (*Que qualidades deve ter um professor? sensível às questões sociais*) verificámos que a maioria dos inquiridos (57,1%) concorda que o professor deve ter esta qualidade humana. Destaque-se que se juntarmos os que concordam e os que concordam totalmente temos a quase totalidade de inquiridos (96,9%) a orientar a sua leitura no mesmo sentido. Assim, confirmam que é importante um professor ser sensível às questões sociais admitindo, portanto, que isso facilita a tarefa educativa.

Partilhamos a opinião dos inquiridos, porque tal como já se evidenciou, um profissional da educação deve ser um ser humano com preocupações e responsabilidades sociais, vigilante com as realidades que o circundam. Para nós um professor «atento» ao que o envolve poderá ter uma intervenção social capaz de contribuir para transformar o itinerário de vida de alguns dos seus alunos mais vulneráveis e desfavorecidos, deixando a marca desse encontro interpessoal mediado pelos muros da «escola alicerce». Os exemplos são muitos. Mas, elegemos o testemunho de um candidato a mestrando, quando realizava uma entrevista de acesso a um mestrado em ciências da educação, numa universidade portuguesa, no ano de 1996. Relatou, em tom de agradecimento, que jamais teria passado de um pastor, atendendo às condições socio-económicas da família. Assegurou que o apoio e a intervenção do professor da escola primária, «forçou» o seu pai a deixá-lo continuar os estudos, preparando-o para o exame de admissão.

Durante a entrevista, apercebeu-se que o candidato a mestrando era da terra dela. E que tinha uma dívida de gratidão, antiga, para com um professor – o professor Baptista – que o candidato estava longe de identificar como o pai dela. O candidato a mestrando dizia que jamais teria passado de guardador de rebanhos sem o apoio daquele professor da escola primária. E isto justificava a certeza na escolha do tema para a dissertação de mestrado – algo em torno do sucesso escolar, das dificuldades de aprendizagem, da responsabilidade que a sociedade tem, relativamente à educação fora dos muros da escola. “Guardador de rebanhos” é expressão quase literária. MR, hoje a fazer doutoramento, teria dito pastor, no tempo em que frequentava a escola do professor Baptista. Mas sem aquele apoio, sem a insistência deste primeiro mestre (mestre-escola, mais do que mestre-escola, mestre como os pintores e os escultores), MR não cresceria amparado – como uma planta amparada pelo jardineiro – nem chegaria a mestre, quase doutor. O professor Baptista tinha, certamente, essa concepção de professor (...), que hoje as Ciências da Educação consagram.

In Jornal “A Página”, Isabel Baptista (João Rita, 1999, pág. 12)⁴⁹

Deste modo, tal como já fomos sublinhando, entende-se que educar é intervir intencionalmente na formação de alguém, em prol do qual se assume a importância de correr os riscos inerentes ao acto educativo. Significa, pois, apontar caminhos e itinerários para o futuro, de forma propositada, pensada e crítica, reconhecendo a possibilidade de não acertar. Esta ideia é defendida por Fernando Savater, no seu livro – O valor de educar – quando afirma que educar é uma acto de coragem e valentia humana, sem espaço para educadores fracos ou receosos. Esses, aconselha, será melhor desistirem.

O mesmo autor sublinha que o destino de cada ser humano *no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes. La vida*

⁴⁹ Texto elaborado a partir de uma conversa com Isabel Baptista.

humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no solo son lo que son sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra (2006, pág. 31).

Enquanto agente privilegiado da relação humana, que configura o seu saber pedagógico, o professor deve estimular os seus alunos a perceber as perplexidades e as vulnerabilidades do tempo actual. Deste modo, terá que contribuir para a compreensão entre informação e educação, tendo sempre presente que a sua função não é a de «processar informação». Esse papel é agora preenchido de forma atractiva pelas novas tecnologias, que fazem a sua divulgação de modo enciclopédico e quase instantâneo. Contudo, informar é diferente de conhecer o significado e a proficuidade da informação. Daí que nunca como hoje o papel do professor teve tantas exigências, nomeadamente do ponto de vista social e humano.

Nesse sentido, será decisivo educar para a compreensão, (des)construindo o significado da informação, encontrando a melhor forma de a utilizar como benefício, acautelando um sentido de responsabilidade individual e colectivo na educação e no sucesso dos seus alunos. Por isso espera-se, sobretudo, que o professor *privilegie o pensamento dos alunos, os ajude a pensar criticamente na realidade que os cerca* (António, 2004, pág. 50).

Entendemos que o seu papel está longe de se esgotar. Parafraseando Roberto Carneiro, *os professores são cada vez mais necessários*, porque a matriz humana, na escola prevalece sobre o mito tecnológico (2003, pág. 169).

Ao observar o item seis (*Que qualidades deve ter um professor? disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento*) averiguámos que a maioria dos

inquiridos (52%) concorda fortemente e somando ainda os que concordam (46,6%) verificamos que é consensual esta ideia para a quase totalidade dos inquiridos (98,6%). Assim, é opinião de uma grande maioria que os professores devem ter disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento.

Entendemos que tal disponibilidade, pressupõe a manutenção da motivação de aprender na vida e com a vida, respondendo aos reptos da actualidade. Para tal, também, terão que lhes ser facultadas as possibilidades profissionais que contemplem espaços e tempos de formação, considerando as novas exigências que contemporaneamente se fazem aos professores. A este propósito, Sónia Nieto diz que os professores, mediante o seu trabalho articulam as suas maiores esperanças e sonhos do futuro e expõem os seus valores aos demais, pelo que a sua acção é de certo modo gratificante e acrescida de sentido. Assim, dada a *dinámica de su trabajo, los profesores necesitan redescubrir continuamente quiénes son y qué defienden en el diálogo y la colaboración con los compañeros, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una reflexión profunda sobre el oficio* (2007, pág. 47).

Esta disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento de forma ininterrupta exige um trabalho intenso, exige tempo e esforço acrescidos mas transporta, de igual modo, benefícios e bem-estar para os alunos e para os professores. Apesar de tudo, os professores, tal como outros profissionais, reconhecem que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida e precisam actualizar com regularidade os seus conhecimentos. Esta ideia é recorrente e é sublinhada em vários documentos que estudam as políticas educativas, nomeadamente no relatório da UNESCO, «Educação um tesouro a descobrir» quando sugere aos responsáveis a necessidade de conceder aos professores o reforço da formação contínua, lembrando *que pode contribuir muito para*

aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social (Delors, 1996, pág. 139).

Parafraseando Roberto Carneiro o principal atributo que qualifica um trabalhador do conhecimento é justamente a tendência à educação ininterrupta e a *disponibilidade para, em continuidade, reflectir sobre as suas necessidades pessoais de avanço no domínio dos conhecimentos* (2003, pág. 181). Desta forma, entendemos que um professor sintonizado com os desafios da contemporaneidade tem a responsabilidade de aprender ao longo de toda a vida.

Na observação do item sete (*Que qualidades deve ter um professor? sentido de rigor e de justiça*) aferimos que a maioria dos inquiridos concorda com a ideia expressa neste item (52,7%). Saliente-se que entre os que concordam e os que concordam totalmente encontramos a clara maioria de inquiridos (96,5%).

Ora, se entendemos que a educação pressupõe uma intencionalidade educativa crítica, matizada por atitudes de coerência, de rigor e de justiça e se fundamenta no jogo harmónico de todas as dimensões e, como defende o investigador, Adalberto Dias de Carvalho, não pode *entender-se apenas como a transmissão social de saberes e regras ou com o acompanhamento do desenvolvimento de potencialidades – de competências – naturais enquanto elas interessam à realização de projectos individuais ou grupais. A educação é igualmente estímulo sistemático à actividade de questionamento e de reorganização antropológica do sentido complexo de evolução* (1994a, pág. 34).

Neste sentido, a imagem que o professor devolve ao aluno é traduzida no modo como se posiciona, face ao respeito pelo outro, face aos valores e face à condição de ser humano. Assim, quando estabelece regras, quando toma decisões, quando gere conflitos ou quando concede um elogio, o aluno percebe o rigor e a justiça da sua atitude

profissional, mesmo quando estas não lhes são favoráveis.

No entanto, no âmbito de uma escola para todos, marcada por uma teia complexa de sensibilidades e interesses, nem sempre o sucesso dos alunos depende do professor, pois como salienta Andy Hargreaves não se pode educar a quem não quer ser educado. Apesar de tudo, um ambiente educativo favorável deverá ser ancorado nas *relações humanas calorosas, de respeito mútuo e de compreensão, combinadas com a tolerância e até o encorajamento do debate, da discussão e do desacordo*, porque criam flexibilidade, capacidade de correr riscos e um melhoramento contínuo (...) que conduzem a resultados positivos entre os alunos e a atitudes saudáveis entre os docentes, garantindo que as mudanças e as inovações se traduzem em benefício para os alunos (1998, pág. 270).

Valorizamos, por isso, um professor que no desenvolvimento da tarefa educativa contribui verdadeiramente para a fermentação da justiça, numa contemporaneidade escassa em equidade e em valores, mas rica em oportunidades para acolher o seu esforço, no quadro de nova uma profissionalidade.

Na análise do item oito (*Que qualidades deve ter um professor? ser coerente entre o que diz e o que faz*) verificámos que a maioria dos inquiridos concorda totalmente (51,2%) que esta é uma das qualidades que um professor deve ser depositário. Registe-se que entre os que concordam e os que concordam totalmente situa-se a grande maioria dos inquiridos (97,8%), indicando que valorizam a coerência no desempenho profissional docente.

Reconhece-se com os inquiridos que o acto de ensinar envolve sempre uma dimensão ética, porque confronta os professores com situações de impressibilidade e que carecem de soluções imediatas, alicerçadas em princípios e em valores.

Porém, tal como refere Caride Gomez, a busca da coerência é uma tarefa difícil, que nos desafia permanentemente, que nos confronta com o que dizemos e com o que fazemos, o que pensamos e como actuamos (2003, pág. 13). Mesmo acreditando na coerência dos nossos actos, será aconselhável que, por vezes, se interpretem realidades novas que desafiam o nosso modo de agir enquanto cidadãos.

Nesta linha de pensamento, salienta António Nóvoa, que ser professor hoje é recusar as modas, *la novedad por la novedad, y construir un camino pedagógico con los compañeros, un camino que busca la sensatez y la coherencia. El trabajo del profesor tiene un aspecto de científico: en la adquisición del conocimiento, en el estudio que supone, en el rigor de la planificación y de la evaluación. Pero también tiene un aspecto de artista, en su forma de reaccionar a situaciones imprevistas, como se produce el juego pedagógico, que es siempre un juego en situación* (2007, pág. 25).

A coerência das atitudes pessoais e profissionais é percebida pelos alunos. Nesta linha de pensamento contribui, de algum modo, para compaginar a sua formação com referência a valores éticos, procurando garantir, deste modo, a construção de uma sociedade que se pretende mais humanizada e equilibrada, independentemente das circunstâncias e dos contextos. Daí que atitudes coerentes implicam atenção e responsabilidade pois como evidencia Maria de Lourdes Silva a *coerência entre o que se diz que é bom para os alunos e a própria prática do professor é logo um principio a ter presente. O professor deve ser exemplar. Na aula, na escola, na praça* (1997, pág. 185).

Todavia, acrescentamos nós, o «ser professor» em simbiose com a escola deste século, não dispensa nenhuma das qualidades que sublinhamos na pergunta cinco e, por essa razão as evidenciamos ao longo deste estudo.

Que qualidades deve ter um professor ...	N	%
1 – Competência técnica/científica	461	39,3
2 – Preparado para dar aulas	233	19,8
6 – Disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento	119	10,1
4 – Capacidade de comunicação	107	9,1
3- Capacidade de relacionamento	90	7,7
8 – Ser coerente entre o que diz e o que faz	89	7,6
7 – Sentido de rigor e de justiça	42	3,6
5 – Sensível às questões sociais	33	2,8

Tabela 10 – Primeira qualidade de um professor

Na pergunta seis, em que se pedia aos inquiridos para assinalar qual dos itens da pergunta (*Que qualidades deve ter um professor*) era o mais importante, verificámos que estes consideraram ser o primeiro item (*Competência técnica/científica*) registando-se de forma significativa esta tendência (39,3%).

Pela razões que fomos explicitando, corroborarmos esta posição dos inquiridos, concordando que não se podem trabalhar os conteúdos e matérias que se desconhecem em absoluto. Pergunte-se: como poderia um professor ensinar a língua portuguesa sem conhecer o seu vocabulário, a sua gramática ou, simplesmente, sem o seu domínio?

Nesta perspectiva, alguns autores defendem que a autoridade do professor na sala de aula, *mais do que delegada pelo poder instituído, decorre da autoridade, do respeito, da competência pedagógica e científica que os alunos reconhecem nos professores* (João Ruivo *et al.*, 2008, pág. 13).

No entanto, tudo isto só fará sentido se inscrito num novo paradigma de escola em que os conteúdos são a oportunidade para estimular o diálogo, promover a partilha, impulsionar a capacidade de discernir, ou seja, potenciar as relações no frente a frente

humano, que alcance para além do que se transmite e do que se ensina.

Mas, a leitura que parece significativa, inferida dos resultados, é a de que a componente científica, contemporaneamente, continua a face pública do ensino. Contudo, como afirma Andy Hargreaves, o trabalho docente é muitas vezes percebido, através da experiência pessoal de cada um e é descrito, frequentemente, como menos difícil e menos exigente do que de facto é. *Individualmente, conhecemos muitas das mudanças que se deram no trabalho dos professores. Colectivamente, estamos muito menos certos acerca daquilo que elas significam* (1998, pág. 16).

Todavia, a crescente complexidade da função docente implica o professor na qualidade de pessoa e de profissional e recomenda Fernando Savater, que *los maestros deben siempre recordar, aunque lo olviden los demás, que las escuelas sirven para formar gente sensata, no santos. No vaya a ser por querer hacer a los jóvenes demasiado buenos no lo enseñemos a serlo lo suficiente* (2006, pág. 87).

Com efeito, esta deverá ser a preocupação primeira de um professor da educação básica porque, nesta etapa, se lançam as sementes de um tempo que dará forma ao futuro.

Que qualidades deve ter um professor ...	N	%
4 – Capacidade de comunicação	213	18,1
1 – Competência técnica/científica	197	16,7
2 – Preparado para dar aulas	167	14,2
3 - Capacidade de relacionamento	164	13,9
8 – Ser coerente entre o que diz e o que faz	161	13,7
7 – Sentido de rigor e de justiça	121	10,3
6 – Disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento	116	9,8
5 – Sensível às questões sociais	39	3,3

Tabela 11 – Segunda qualidade de um professor

Na pergunta sete, era pedido para escolher o segundo item mais importante, considerando, ainda, a pergunta cinco. Os inquiridos decidiram atribuir essa importância ao item quatro (*Capacidade de comunicação*) assumindo que esta competência facilita o trabalho do professor, facto que demonstra que estes valorizam os aspectos humanos na relação pedagógica (18,1%).

Estas respostas revelam que a capacidade de comunicação permite ao professor estabelecer a lógica entre conhecimento e acção. É sublinhado por Gimeno Sacristán, que de forma implícita, existe uma corrente de comunicação constante entre pensamento e acção, que molda a prática, de forma difusa e, na educação, é um facto inerente à sua própria existência, sem prejuízo da possibilidade de realizar essa comunicação conhecedora e estruturada, partindo de conhecimentos formalizados como teorias, saberes, conclusões investigativa e valores éticos (1995, pág. 77).

Assumimos, de igual modo, que esta competência poderá funcionar como uma ferramenta pedagógica, mas dada a complexidade intrínseca ao acto educativo, admitimos outras perspectivas. Por isso, em educação existem poucas certezas e muitas

interrogações.

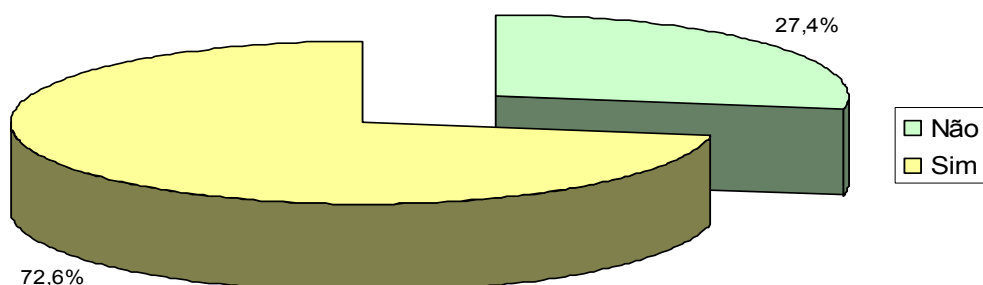


Gráfico 3 – Opinião sobre as qualidades dos professores

Na questão oito eram interpelados os inquiridos para saber se a maioria dos professores têm as qualidades referidas na pergunta cinco. Da observação dos resultados, concluímos que efectivamente a clara maioria dos inquiridos (72,6%) considera que os professores têm as qualidades que, anteriormente, foram evidenciadas.

Lembramos que ao colocar esta questão de resposta aberta tínhamos como propósito saber a opinião dos inquiridos sobre a consideração social da profissão verificando se a tendência apontava para uma imagem social representada de forma positiva ou negativa. Por outro lado procurávamos perceber se as razões subjacentes ao «não» eram de ordem pessoal, profissional, ou outras. De salientar que demos voz ao «não», basicamente, por duas razões:

1 – Entendemos que os inquiridos que optaram por assinalar o «sim», expressaram a sua opinião no sentido positivo e esse registo poderia ser complementado com a análise das respostas às perguntas anteriores (pergunta 5 e hierarquizada nas

perguntas 6 e 7).

2 – Considerámos que nas respostas dos inquiridos do «não», poderíamos encontrar segmentos de opinião que permitissem perceber qual a imagem (s) veiculada sobre os professores, a nível da formação, da relação pedagógica, da relação com a comunidade ou outras.

Para efectuar a interpretação destas respostas recorreremos *à análise de conteúdo*, (Bodgan e Biklen, 1994) considerando um conjunto de procedimentos com a finalidade de transformar o texto complexo das respostas, num texto analítico, através dos seguintes passos:

- i) Leitura(s) flutuante das respostas;
- ii) Enunciação das unidades de registo;
- iii) Captação dos indicadores onde se inscrevem as unidades de registo;
- iv) Integração dos indicadores nas dimensões emergentes;⁵⁰
- vi) Apresentação dos dados.

Este tipo de análise pressupõe que de um conjunto complexo de dados, se consigam obter relações e estabelecer conclusões. Na sequência descrita começámos por encontrar as unidades de registo que agrupámos em indicadores.

Posteriormente, integrámos os indicadores, nas três dimensões que emergiram da leitura hermenêutica dos dados e que revelam a percepção negativa subjacente à percepção da profissão professor, explicitadas da seguinte forma:

- Razões de ordem profissional - onde se incluem os aspectos científicos,

⁵⁰ - Os indicadores foram enunciados a partir das respostas dos inquiridos e tendo como suporte um processo recursivo e dialogante com as dimensões constantes no perfil geral de desempenho dos professores (Cf. Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto). Salientaram-se três categorias que nesta questão, em particular, designaremos por dimensões.

técnicos e pedagógicos.

- Razões de ordem pessoal - onde se incluem os factores intrínsecos e extrínsecos.
- Outras razões - onde se incluem os aspectos organizacionais, burocráticos, sociais e outros.

Deste modo, para ilustrar o que acabamos de dizer, vejamos o caso prático da primeira unidade de registo apresentada no quadro VI (Défice na formação). Assim:

- i) Os professores estão mal preparados para dar aulas;
- ii) Os professores não têm preparação para dar aulas;
- iii) Existe um défice na formação;
- iv) Outras semelhantes.

Consideramos que estas explicações poderiam ser agrupadas numa só ideia nas razões de ordem profissional (Défice na formação). O mesmo procedimento foi seguido para as restantes situações encontradas.

Quadro VI – Razões de ordem profissional

Dimensão 1	Indicadores	Frequência Σ
Razões de ordem profissional	Défice na formação	58
	Critérios desajustados de selecção de acesso à profissão	3
	Inadequada articulação entre a componente científica e a pedagógica	18
	Predisposição para a profissão	22
	Incapacidade de gerir o currículo	10
	Falta de capacidade comunicacional e relacional	33

Conforme se pode observar no quadro VI os inquiridos destacam razões que se prendem sobretudo com o défice na formação, a predisposição para a profissão, a inadequada articulação entre a componente científica e pedagógica e a falta de

capacidade comunicacional e relacional. Nesta dimensão, as razões sublinhadas prendem-se sobretudo, com a formação inicial e os segmentos de discurso mais utilizados foram:

- Não estão preparados para dar aulas;
- Fraca preparação pedagógica;
- Os cursos formam mas não preparam para a vida profissional;
- Não seguem os melhores métodos;
- Dificuldade em comunicar os seus conhecimentos.

Quadro VII – Razões de ordem pessoal

Dimensão 2	Indicadores	Frequência Σ
Razões de ordem pessoal	Como saída profissional	17
	Descuram a vertente humana	25
	Descomprometidos com a responsabilidade social do ser professor	29
	Escolha da profissão associada a razões económicas	11
	Individualistas	8
	Desmotivados	7
	Falta de compromisso ético	15
	Descuram a formação ao longo da vida	22
	Falta de perfil e competência	18
	São burocratas	2
	Nem todos têm as qualidades referidas na pergunta anterior	14

No quadro VII aferimos que nas considerações expostas, surge a evidência de um predomínio claro das razões de ordem pessoal, comparativamente com a informação apresentada no quadro anterior. Os inquiridos, destacam o descomprometimento dos professores com a responsabilidade social, dizendo que descuram a vertente humana e a formação ao longo da vida. No seu discurso referem a escolha da profissão como saída profissional e justificam associando a opção com razões económicas e de bem-estar pessoal. Os segmentos de discurso mais realçados foram:

- Falta de vocação;
- Ser professor é uma saída profissional;
- Olham para o ensino como um emprego;
- Falta de perfil para ser professor;
- A nota não permitiu outras saídas, outras escolhas profissionais;
- Nem todos acompanham a evolução do conhecimento;
- Pouca sensibilidade para as questões sociais;
- Não tratam os alunos como pessoas;
- Falta de capacidades humanas;
- Falta de formação pessoal;
- São professores por razões económicas;
- Concentram-se mais em benefícios próprios e no seu bem-estar.

Quadro VIII – Outras razões

Dimensão 3	Indicadores	Frequência Σ
Outras Razões	Diversidade de formação para ser professor	2
	Profissão burocratizada	4
	Desprestígio social da profissão	10
	Professores desacreditados pela tutela	5
	Mobilidade profissional	2
	Falta de condições para o exercício profissional	1
	Assunção de novas responsabilidades sociais	6
	Corporativismo profissional	1
	Dificuldade de acesso à carreira	2

Como podemos constatar na leitura do quadro VIII, as «outras razões» incluem fundamentos de ordem diversa. No entanto, os inquiridos dão prevalência a aspectos relacionados com o desprestígio social da profissão, o descrédito dos professores pela tutela, a burocracia da profissão e à assunção de novas responsabilidades sociais. Os

segmentos de discurso mais destacados prendem-se, sobretudo, com razões ligadas ao contexto socio-político da profissão, tais como:

- Falta de autoridade e credibilidade social;
- Perderam o seu estatuto e a autoridade de outros tempos;
- A má imagem é dada pela tutela;
- São desacreditados pelo Ministério da Educação;
- Dispersão de actividades;
- Os professores são vítimas da ofensiva contra os funcionários públicos;
- Alguns, têm as qualidades referidas na pergunta anterior.

Em síntese, averiguámos que em 1186 inquiridos, 4 não responderam a esta questão. Assim, são 1182 os respondentes, dos quais 858 dizem que a maioria (72,6%) dos professores têm as qualidades referidas na questão anterior. Os restantes asseguram que não possuem essas qualidades (27,4%). De salientar que entre os que responderam «não», 55 inquiridos não indicaram as suas razões e, apenas, os restantes 269 o fizeram.

Como aspecto de relevância, saliente-se que as razões de ordem pessoal foram as mais evidenciadas (168 inquiridos), seguidas das de ordem profissional (144 inquiridos) e os restantes (33 inquiridos) sublinharam outras razões.

Curiosamente as razões de ordem pessoal sendo as mais focalizadas encontravam-se, muitas vezes, associadas às de ordem profissional e até a outras considerações. Justifica-se deste modo, a discrepância entre o total de respostas e o total dos inquiridos que responderam «não». Aparentemente, parecia haver contradição nas respostas realçadas pelos inquiridos. Sublinhe-se, no entanto, que não foi essa a leitura que fizemos baseados nas referências bibliográficas que sustentaram esta pesquisa. Por

isso, é de enfatizar que a principal dificuldade sentida foi desagregar a informação e, sobretudo, decidir se considerar em razões de ordem profissional ou de ordem pessoal, tendo consciência de que, por vezes, as ideias salientadas poderiam ser lidas e /ou percebidas numa na outra dimensão (ou até em ambas). Procurámos através da leitura integral da resposta (re)interpretar o ponto de vista do inquirido, sabendo à partida que *o investigador constrói e reconstrói o objecto de estudo e está nele implicado* (Cunha, 2007, pág. 17). Assim, convém relembrar que quando um inquirido apontava uma razão de ordem pessoal e uma de ordem profissional associando-as, a sua fragmentação, era anotada em ambas. Em caso de dúvida, tentámos atender à ideia predominante no discurso do inquirido.

Nesta linha de pensamento, ao analisar os aspectos negativos sublinhados pelos inquiridos, a nossa preocupação foi a de apreender os raciocínios subjacentes ao «não» de modo a desconstruir as razões que subsistem, pontualmente, sobre a imagem de pouca valorização pública concedida aos professores.

Como aspecto de interesse, é de referir que apesar de um conjunto de inquiridos, que não minimizámos (27,4%), terem assegurado que os professores não têm todas as qualidades, pessoais e profissionais, que enunciámos na pergunta cinco, ainda assim, encontramos alguns que intercalaram as suas opiniões com elogios aos professores. Os segmentos de discurso mais marcantes foram:

- Há professores bons tecnicamente, mas (...).
- Têm competência técnica e científica, (...).
- Existem professores excelentes (...).
- São rigorosos e justos (...).
- A maioria reúne um conjunto de qualidades (...).

- Tentam fazer o seu melhor, mas são pessoas (...).

Percebemos, também, que o grupo dos que anotaram elogios aos professores se encontravam 22 inquiridos, pelo que parece existir alguma «generosidade» evidenciada nas suas palavras, traduzindo o modo valorativo como observam a profissão docente. Observa-se, ainda, que emerge no seu discurso a forma como os aspectos pessoais se cruzavam com os profissionais. Registe-se que a circunstância não foi surpreendente, tal como já foi dito. A situação evidenciada é testemunhada em estudos anteriores, apontando exactamente nesta linha de reflexão. A este propósito citamos as palavras de António Nóvoa, quando lembra que o ser pessoal é indissociável do ser profissional e as opções que *cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar* (1995b, pág. 17). Ora, este registo do entrecruzar da dimensão pessoal com a dimensão profissional é ilustrada pelas palavras dos inquiridos, dando exemplo deste facto as respostas apresentadas nos questionários codificados com os números 27 e 12 do distrito do Porto e de Bragança (respectivamente) declarando:

- i) São bons tecnicamente, mas não sabem lidar com as pessoas;
- ii) Têm competência técnica e científica (...) e os professores são pessoas.

Pelas razões explicitadas, concluímos que apesar de todos os constrangimentos emergentes, na contemporaneidade, os resultados encontrados expressam que a maioria dos docentes têm qualidades para «ser professor». Interpretamos, por isso, que os inquiridos devolvem uma imagem pública de reconhecimento social, validada na sua opinião (72,6%). De igual modo, percebemos que existem alguns factores que têm vindo a contribuir para a desvalorização social da profissão, centrando-se na forma como se acede à carreira, sendo este um facto enfatizado. Tal como já foi dito, referem

que a escolha da profissão é encarada como uma saída profissional, salientando que a nota de acesso aos cursos de formação de professores é muito baixa, o que denunciando que esta opção de carreira é feita por alunos academicamente mais fracos. De igual modo, emerge a ideia de que há défice na formação inicial, pouca exigência e até um certo facilitismo. Este processo acaba por deixar marcas em alguns professores que pela falta de reconhecimento assumem, ocasionalmente, certas atitudes de descompromisso profissional.

Em nosso entender, estes constrangimentos têm marcado, negativamente, a forma de olhar a profissão percebendo-a aos olhos dos cidadãos como um profissão de poucos requisitos quer no acesso quer no desenvolvimento da carreira, devolvendo aos professores essa imagem pública de desvalorização e por sua vez eles quando desacreditados na opinião pública *devolvem aos outros a imagem do seu nada* na escala da respeitabilidade profissional e social (Bento, 1978, pág. 11). Assim, emerge algum desencanto. Julgamos que numa sociedade que estima os seus professores, os gestos de reconhecimento surgem como confirmação e valorização social. Traduzem a importância indeclinável da sua tarefa num mundo que apela ao conhecimento e à compreensão. E, para isso, precisamos de profissionais de educação capazes de assumirem os desígnios da actualidade.

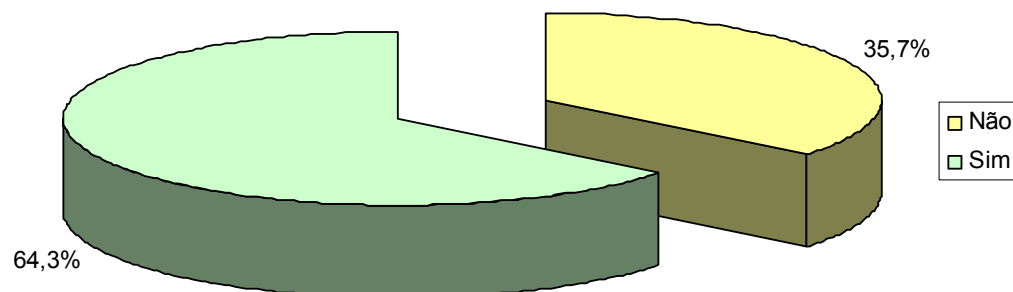


Gráfico 4 – Opinião sobre o prestígio da profissão professor

Na questão nove (*Ser professor é exercer uma profissão de prestígio?*) aferiu-se que para a maioria dos inquiridos (64,3%) ser professor é exercer uma profissão de prestígio social. No entanto, alguns inquiridos têm opinião contrária (35,7%).

Entendemos, neste sentido, que ser professor é exercer uma profissão de prestígio, mas nem sempre a profissão é prestigiada pelos diversos actores sociais, incluindo os próprios professores. Reconhecemos, paradoxalmente, que as imagens sociais da profissão foram (e são) obscurecidas por um conjunto vasto de razões quer do ponto de vista social quer material e as quais pretendíamos desocultar ao longo deste trabalho. Acreditamos, tal como é evidenciado no Relatório Mundial da Educação (1998) que quando o ensino como profissão é mal visto pela sociedade, essa falta de consideração reflecte-se na educação e nos seus profissionais. Julgamos, por isso, que quando se lhes atribui um estatuto desvalorizado, fica condicionado o devido respeito

público da profissão e, por outro lado, as condições de trabalho ficam abaladas não potenciando uma *aprendizagem efectiva e a possibilidade de concentração destes no seu desempenho profissional* (Diogo, 1998, pág. 23).

Este relatório sendo um documento que analisa as tendências e as evoluções, em matéria de política educativa no mundo, reitera de novo o desafio aos governos para assegurarem aos professores um estatuto profissional com duas dimensões - uma material e outra afectiva. Pelo explicitado, um estatuto valorizado traduz a consideração social de um grupo pela função que desempenham (dimensão afectiva) e a remuneração, as condições de trabalho e os benefícios que lhes são atribuídos, analogamente, com outros grupos profissionais evidenciam uma outra extensão (dimensão material). Recorde-se que ambas as dimensões foram corroboradas na recomendação relativa ao estatuto dos professores (Recommendation Concerning the Status of Teachers), adoptada por conferência inter-governamental especial convocada pela UNESCO e OIT, para Paris em 1966. Nesse tempo, já a questão central se prendia com melhoramento do estatuto dos professores, a sua formação e as condições de trabalho, considerando o papel decisivo dos professores no desenvolvimento e na qualidade da educação.

Surge neste contexto como determinante a percepção e a atitude da sociedade face à escola e à educação. Aí reside a «pedra de toque» do processo de valorização, afirmando socialmente a profissão professor.

Na mesma linha de pensamento, assinalando a valorização dos professores como um imperativo do tempo actual, a OCDE lançou esse apelo, o que revela o carácter internacional desta preocupação. Partindo dessa reflexão, António Teodoro reafirma este propósito procurando fortalecer *a ideia de que quanto mais importância se der à educação – seja como factor de valorização cultural, de coesão ou justiça social, seja*

como valorização dos recursos humanos, aspecto crucial das economias modernas – maior atenção e prioridade tem de ser atribuída à melhoria de estatuto e das condições de vida dos nossos professores (1990, pág. 27).

Diríamos que esta é uma preocupação registada em vários países do planeta. Porém, o elevado número de professores a exercer em todo o mundo (57 milhões) tem dificultado a facilitação de um estatuto mais revalorizado, do ponto de vista material, porque a assunção de uma medida deste género teria implicações de natureza financeira que os governos têm preferido protelar, por razões óbvias.

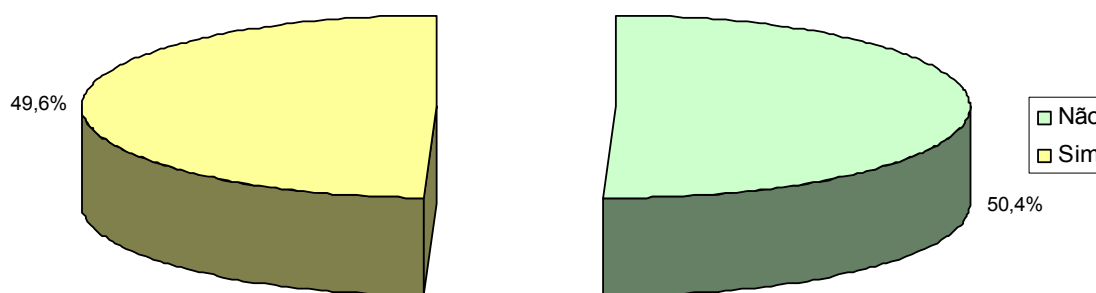


Gráfico 5 – Opinião sobre o prestígio dos professores na actualidade

Na questão dez (*Actualmente os professores têm prestígio social?*), os resultados mostram que, apesar das respostas obtidas serem aproximadamente iguais, são ligeiramente mais os inquiridos que expressam que actualmente os professores «não» têm prestígio social (50,4%) do que aqueles que consideram que sim (49,6%).

Pensamos que esta proximidade de opinião dos inquiridos simboliza uma

imagem social ambígua, quanto à valorização e dignificação do serviço público que envolve a profissão professor. No caso português, convém referir que o momento de recolha da informação em análise, era marcado por uma campanha de lutas e conflitos entre os professores e a tutela (Março e Dezembro de 2007). Refira-se que estava em discussão a avaliação do desempenho docente e havia sido publicado um novo estatuto da carreira docente (Decreto-Lei nº 15/2007, 19 de Janeiro). Na tentativa de tomar medidas de política educativa, que não queremos valorar, procurou-se obscurecer a importância do seu trabalho e torná-los em únicos responsáveis pelo insucesso e abandono escolar que continua a figurar nas estatísticas internacionais. Esta conjuntura teve reflexos negativos para a imagem pública da profissão e para os profissionais de educação.⁵¹ O ambiente de conflitualidade vem emergindo como uma consequência herdada, na contemporaneidade, pela constante instabilidade da profissão, como marca de posicionamentos diversos inscritos quer no discurso social, quer no discurso dos responsáveis em política educativa, mediatizado de forma intensa pela comunicação social, muitas vezes longe do âmbito da educação, mas próximo de estratégias

⁵¹ Cf. SPN Informação – Elencou um conjunto de intervenções realizadas por sindicatos e professores, no âmbito do quadro legal que regula o exercício da função docente e que esta estrutura sindical, considerou mais significativas. Relembra: *para além de moções e abaixo assinados, vigílias e cordões humanos, concentrações locais e regionais, extraordinárias manifestações e grandiosas greves, a resposta que os educadores e professores têm vindo a dar (...) nomeadamente contra a sua dignidade e o seu estatuto profissional, também tem passado, e muito, pelos planos jurídico e institucional* (Março de 2009, págs. 4-5)

Cf. Jornal da FENPROF – Federação Nacional dos Professores, nº 232 que dá conta de uma das acções realizadas pelos professores, na tarde de sábado do dia 07 de Março de 2009, em Lisboa e que juntou docentes de todo o país. Pode ler-se: *“Mais de 10 000 docentes num Cordão Humano que reafirmou determinação, unidade e confiança na luta – Pela resolução dos problemas que afectam as escolas, pela dignificação da profissão e da carreira docente, pela qualidade da educação e do ensino públicos* (Abril de 2009, págs. 18-19).

conjunturais e, por vezes, contraditórias entre si. Para além das razões apontadas, não parece haver um pacto social, matizado pelo diálogo e que se oriente para a mudança, mas uma contaminação política que *desincentiva o pensamento estratégico a médio e a longo prazo, e isso é fatal para a educação* (Carneiro, 2003, pág. 146).

Sendo esta uma das questões centrais do nosso estudo importa registar, que de acordo com resultados enunciados, o prestígio social que é reconhecido à profissão nem sempre surge expresso de forma clara. Como vimos, as opiniões encontram-se muito divididas. Recordamos que, o ponto de partida deste estudo foi a preocupação de reflectir os factores que desafiam a profissionalidade docente e influenciam a imagem social da profissão professor, percepcionando-a, contemporaneamente, como uma profissão com muita visibilidade pública, mas representada, muitas vezes pelos actores sociais, por uma(s) imagem(s) social desvalorizada. Os professores perante este dilema devolvem uma imagem de descrédito, de impaciência e de mal-estar, reclamando o respeito, a estima e até o afecto do reconhecimento social, inerente a uma profissão que trabalha «com pessoas e para pessoas», como veremos mais adiante.

Por outro lado, saliente-se que este não é um problema exclusivo dos professores portugueses como se confirma nas afirmações veiculados em vários estudos e a que fazem alusão diversos investigadores, dos mais variados pontos do globo, quando reconhecem que a profissão tem, contemporaneamente, uma imagem pública de pouco prestígio e aconselham a sua revalorização (Abraham, 2000, pág. 60; António, 2004, pág. 60; Carneiro, 2003, pág. 171; Carrolo, 1997, pág. 24; Diogo, 1998, pág. 54; Esteve, 1995, pág. 95; Gonçalves, 1995, pág.160; Hargreaves, 1994, pág. 17; Jesus, 1998, pág. 31; Nóvoa, 1995b, pág. 8; Peres, 2000, pág. 241; Sacristán, 1995, pág. 67; Seiça, 2003, pág. 19; Teodoro, 2006, pág. 93; Ruivo *et. al.*, 2008, pág. 48).

Refira-se que, no caso português, a visibilidade dos últimos anos, através da exposição e crítica mediáticas, não tem contribuído para o aperfeiçoamento da imagem pública e do estatuto da profissão, pelo menos na observação da percepção dos inquiridos. Não parece ser notícia os bons exemplos da prática docente, mas enfatizam-se os incidentes críticos e esporádicos, que consideramos naturais numa escola de todos e para todos. Parafrazeando Jesus Jiménez, o trabalho nestes cenários é de enorme complexidade, com conteúdos diversos e num contexto social com valores diferentes e, *además, al profesor se les asignan tareas que exceden en mucho el trabajo ordinario y para las que en muchos casos no está siquiera preparado.* (2007, pág. 65).

Por outro lado, no que toca à imagem social sabe-se que o professor é visto segundo os valores e as regras da sociedade, que transportam a marca do tempo vivido. Por isso, aconselha-se a que todos aprendamos a olhar com maior respeito e consideração social os profissionais da educação, pretendendo que estes contribuam com o seu esforço para a construção de uma cidadania planetária enquanto «arquitectos» do futuro. Recorrendo às palavras de Roberto Carneiro, defendemos que o Séc. XXI não será possível sem eles, sendo que os *grandes desafios prospectivos da educação passam por professores competentes e motivados* (2003, pág. 170).

Parece ser este, o entendimento de todos os que pensam as questões do mundo da educação. Porém, o estatuto económico e social que lhes atribuímos não acompanha o que lhes exigimos e as palavras que lhes dedicamos.

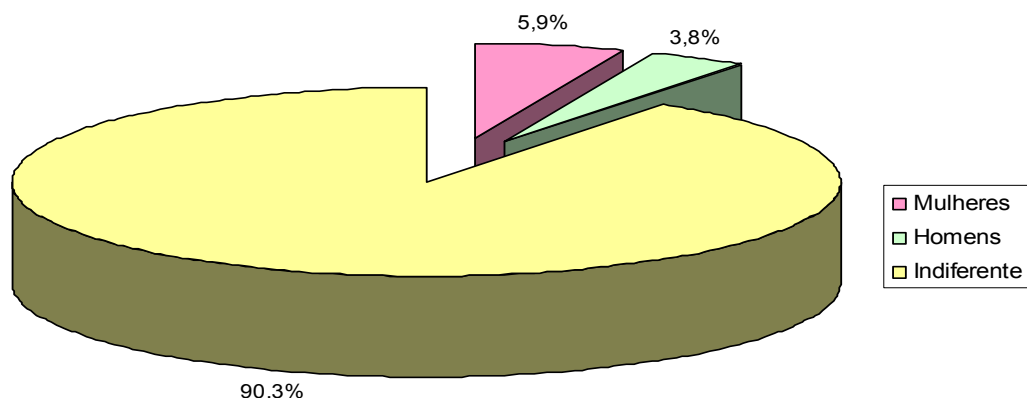


Gráfico 6 – Opinião dos inquiridos sobre os professores face ao género

Na questão onze (*Quem são os melhores professores: os homens, as mulheres ou é indiferente?*), os resultados demonstram que a esmagadora maioria dos inquiridos (90,3%) considerou que os melhores professores não se avaliam pelo género, pelo que expressam ser indiferente se a profissão é exercida por homens ou por mulheres.

No entanto, alguns estudos evidenciam que o facto da profissão ser exercida, maioritariamente, por mulheres tem implicações negativas para o estatuto dos professores (OCDE, 1989, págs. 52-54). A este propósito o Relatório Mundial, sobre os professores num mundo em mudança, pensado sob a égide da UNESCO, afirma *que isto pode naturalmente corresponder à verdade, já que a sociedade aceita a discriminação das mulheres* (Diogo, 1998, pág. 55).

Salienta-se, também, que a feminização é uma evidência em todo o mundo mas varia de região para região, conforme poderemos observar através do testemunho, do gráfico VII, construído a partir de dados, do referido relatório.

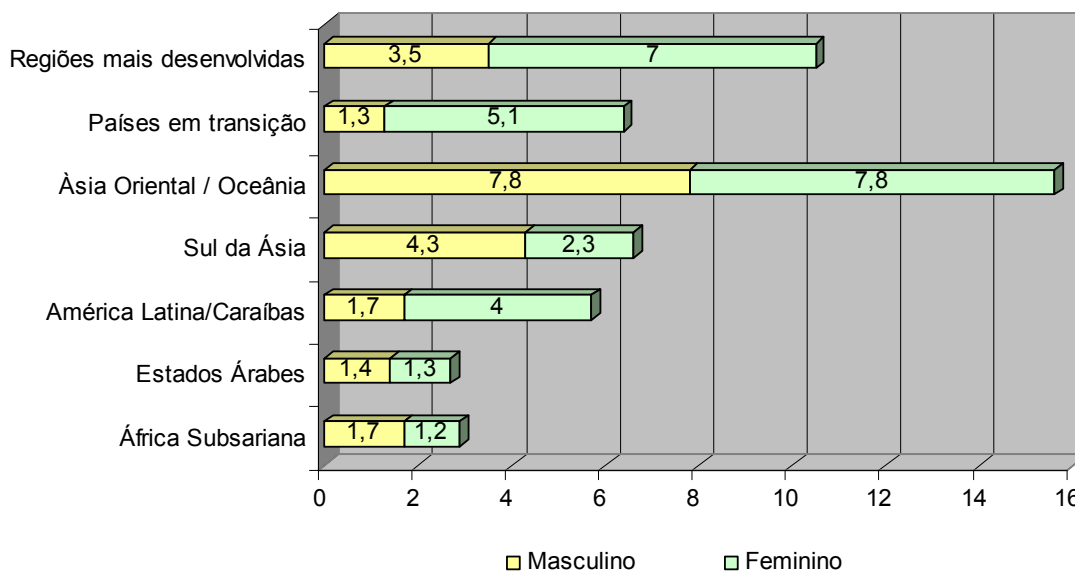


Gráfico 7 – Número (milhões) de professores do ensino pré-primário, primário e secundário, por sexo e região no ano de 1995

Em Portugal os vários estudos realizados apontam no mesmo sentido, tal com é evidenciado por um conjunto de investigadores, como fomos dando conta ao longo desta pesquisa. A este propósito Ana Benavente, refere: *os professores do meu país são professoras*. Evidencia o caso singular do ensino primário, no ano de 1997. Escreve que 90% eram mulheres e, apesar disso, nesse ano, *os 22 directores de regiões escolares, todos professores de formação, eram homens. Entre os inspectores – 60 - havia 43 homens e 17 mulheres. O número de mulheres decresce no ensino quando se avança do primário para o secundário e o superior* (1990, pág. 82).

A autora continua a sua análise, desse tempo, sublinhando que, no ensino secundário elementar eram 67,7%, no ensino secundário complementar 56,6 % e no ensino superior as mulheres eram bastante menos (25%).

Mais recentemente, no ano lectivo de 2002/2003, o GIASE (Gabinete de

Informação e Avaliação do Sistema de Informação) ao falar «dos números em educação», comprovava que a taxa de feminização é bastante elevada, verificando-se que no 1º ciclo do ensino básico a maioria eram mulheres (92%), seguido do 2º ciclo do ensino básico em que a percentagem é menor (72%) e, no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário esse número desce ligeiramente mas, ainda assim, as mulheres continuam em clara maioria (71%).

Esta questão atravessa os tempos da educação e a imagem da profissão com «perfil feminino», é problematizada em vários países, como sugerem as referências bibliográficas que fundearam esta opção investigativa.

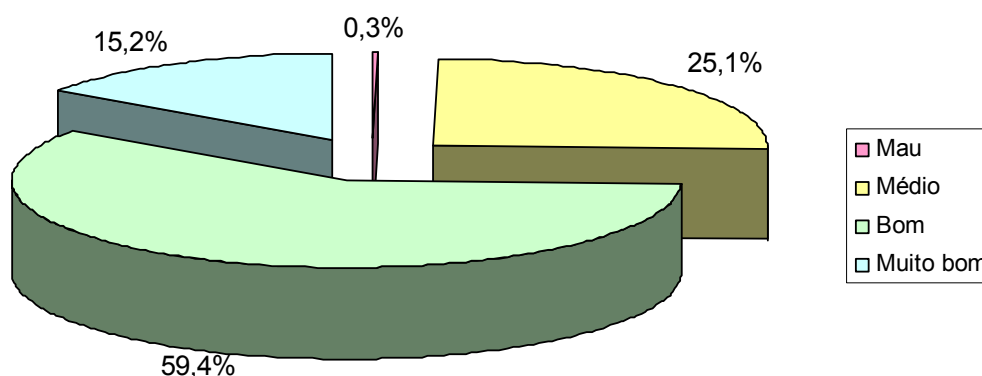


Gráfico 8 – Opinião da imagem pública do desempenho na profissão

Na questão doze, eram interpelados os inquiridos para saber que nota atribuíam aos professores, numa escala avaliativa de 1 a 10. A nota encontrava-se traduzida numa escala qualitativa para facilitar a tarefa dos inquirido, em que 1, 2 e 3 = Mau; 4, 5 e 6 = Médio; 7 e 8 = Bom; 9 e 10 =Muito Bom.

Da análise dos resultados, constatamos que os inquiridos atribuem em maioria a nota Bom com 59,4%.

Em nosso entender, esta nota simboliza o reconhecimento e a consideração que os inquiridos atribuem aos professores portugueses, devolvendo uma imagem pública bastante estimada socialmente. Curiosamente, ouvem-se no espaço público muitos comentários negativos acerca dos professores e da profissão. Paradoxalmente, quando as pessoas são convidadas, individualmente, a emitir a sua opinião sobre os professores é notória a simpatia e consideração que lhes concedem. A este propósito, relembramos os resultados da sondagem mundial, realizada pelo Instituto Gallup, para o Fórum Económico Mundial, em que os inquiridos portugueses, tendo sido convidados a emitir opinião sobre um conjunto de profissões, consideraram que eram os docentes os profissionais em que mais confiavam.

Acresce que os resultados, manifestados pelos portugueses, foram coincidentes com os da Europa Ocidental e do Mundo no que toca aos extremos da tabela, sendo que os professores ficam no topo e os políticos na base das preferências dos inquiridos.

No mesmo alinhamento de percepções figura uma outra sondagem, realizada pela Empresa de Estudos GfK, (Growth from knowlead) em parceria com o Wall Street Journal.⁵² Decorreu entre Fevereiro e Março de 2008 e participaram 19 760 pessoas, de 21 países da Europa e dos Estados Unidos. É revelado que de entre as várias profissões, em análise, os portugueses avaliam de forma positiva o trabalho dos professores, colocando-os na terceira posição da lista (89%), à frente dos médicos (87%), dos

⁵² Cf. http://www.observatorioalgarve.com/cna/noticias_ver.asp?noticia=24316

Cf. http://www.jornalbriefing.oil.pt/noticia.php?div_id=3419&id=991247

militares (80%) e dos políticos (14%).

Recordamos que é evidenciada uma imagem negativa (difundida por alguns) e, em contraponto, emerge uma imagem positiva (quando a sociedade é convocada a opinar). Parece-nos, que entre estas duas realidades, existe o questionamento e o conflito permanente das sucessivas tutelas e de alguns fazedores de opinião pública, cujo acesso facilitado à comunicação social permite a divulgação das suas ideias, construindo e desconstruindo imagens, com efeito público imediato.

Assim, confirmando o que foi dito, revemo-nos nas palavras de Gimeno Sacristán, quando afirma que *podría decirse que su función es muy importante, pero las figuras que lo desempeñan, no tanto* (2007, pág. 19).

Pelas razões salientadas, fortalecer o respeito mútuo e harmonizando professores e sociedade parece ser a melhor resposta de consolidar o futuro da educação se defendemos uma escola de encontros, que *raras vezes a humanidade partilhou com tão profundo sentido de urgência* (Carneiro, 2003, pág. 151). No entanto, é interessante sublinhar que os resultados encontrados confirmam uma imagem social de confiança e estima pelos professores o que em nosso entender corresponde à percepção crescente do valor do seu papel social.

Relativamente à questão 13, pretendia-se que fosse um espaço onde os inquiridos pudessem expressar livremente a sua opinião, tal como já foi explicitado. Da leitura interpretativa realizada constatámos que os segmentos de discurso se prendiam com as razões expressadas, anteriormente, na questão 8, tornando-se repetitiva a informação encontrada. Justifica-se, deste modo, a opção metodológica da sua não inclusão neste estudo.

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	371	216	587
		% Com Sexo	51,7%	48,0%	50,3%
		% Total	31,8%	18,5%	50,3%
	Sim	N	347	234	581
		% Com Sexo	48,3%	52,0%	49,7%
		% Total	29,7%	20,0%	49,7%
Total	N	718	450	1168	
	% Com prestígio social professores	61,5%	38,5%	100,0%	
	% Com Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	61,5%	38,5%	100,0%	

Tabela 12 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Sexo

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	1,491	1	0,222
N de repostas válidas	1168		

Tabela 12.1 – Qui-Quadrado de Pearson

Na tabela 12, apresenta-se o cruzamento das variáveis *prestígio social da profissão docente na actualidade versus sexo* verificando-se que, em média são mais os homens (52%) do que as mulheres (48,3%) a considerar que actualmente os professores têm prestígio social. No entanto, essa diferença não é estatisticamente significativa (tabela 12.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,222, ou seja superior a 0,050.

			Escalaão etário		Total
			Até 39 anos	40 e mais anos	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	334	246	580
		% Com escalaão etário	51,5%	48,6%	50,2%
		% Total	28,9%	21,3%	50,2%
	Sim	N	315	260	575
		% Com escalaão etário	48,5%	51,4%	49,8%
		% Total	27,3%	22,5%	49,8%
Total	N	649	506	1155	
	% Com prestígio social professores	56,2%	43,8%	100,0%	
	% Com escalaão etário	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	56,2%	43,8%	100,0%	

Tabela 13 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs escalaão etário

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	0,922	1	0,337
N de repostas válidas	1155		

Tabela 13.1 – Qui-Quadrado de Pearson

A tabela 13 apresenta o resultado do cruzamento das variáveis *prestígio social* versus *escalaão etário*. Constatámos que, em média são os indivíduos (51,4%) com 40 e mais anos que consideram que actualmente os professores têm prestígio social. No entanto essa diferença não é estatisticamente significativa (tabela 13.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,337, ou seja, superior a 0,050.

			Ser professor é exercer uma profissão de prestígio social?		Total
			Não	Sim	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	355	233	588
		% Com profissão prestígio	84,5%	31,1%	50,3%
		% Total	30,3%	19,9%	50,3%
	Sim	N	65	517	582
		% Com profissão prestígio	15,5%	68,9%	49,7%
		% Total	5,6%	44,2%	49,7%
Total		N	420	750	1170
		% Com prestígio social professores	35,9%	64,1%	100,0%
		% Com profissão prestígio	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	35,9%	64,1%	100,0%

Tabela 14 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Ser professor é exercer uma profissão de prestígio social?

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	307,757	1	0,000
N de repostas válidas	1170		

Tabela 14.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coefficiente de contingência	0,456	0,000
N de repostas válidas	1170	

Tabela 14.2 – Coeficiente de contingência

Na tabela 14, são apresentados os resultados relativos ao cruzamento das variáveis *prestígio social da profissão versus ser professor na actualidade* onde apuramos que a maioria dos inquiridos (68,9%) reconhece que os professores têm

prestígio social.

Esta diferença é estatisticamente significativa (tabela 14.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,000 ou seja inferior a 0,050, aceitando assim que estas variáveis estão correlacionadas (tabela 14.2) sendo o nível de associação entre elas moderado (0,456).⁵³

			Região			Total
			Norte	Centro	Sul	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	240	118	234	592
		% Região	51,2%	48,6%	50,6%	50,4%
		% Total	20,4%	10,1%	19,9%	50,4%
	Sim	N	229	125	228	582
		% Região	48,8%	51,4%	49,4%	49,6%
		% Total	19,5%	10,6%	19,4%	49,6%
Total	N	469	243	462	1174	
	% Prestígio social professores	39,9%	20,7%	39,4%	100,0%	
	% Região	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	39,9%	20,7%	39,4%	100,0%	

Tabela 15 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Região

⁵³ - Se o teste de hipótese indica que ambas as variáveis estão relacionadas, o próximo passo a seguir é determinar o grau de associação entre ambas. Duas variáveis podem ter correlação, mas poderá não existir uma causalidade entre ambas. Quando o nível de significância indica a existência de correlação, procuramos avaliar o grau de associação entre as duas variáveis através do «coeficiente de contingência», (SPSS, versão 12) que quantifica essa relação, usando para isso as tabelas de contingência e uma escala linear, considerada do seguinte modo entre os valores de: 0 – 0,250 – *associação fraca*; 0,251 – 0,500 – *associação moderada*; 0,501 – 0,750 – *associação forte*; 0,751 a 1,000 - *associação perfeita*. Os valores limites de 0,000 e 1,000 representam respectivamente *associação inexistente* e *associação absoluta* ou perfeita.

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	0,452	2	0,798
N de repostas válidas	1161		

Tabela 15.1 – Qui-Quadrado de Pearson

Da leitura da tabela 15, que trata o cruzamento das variáveis *prestígio social versus região*, verificámos que, é na região centro que os inquiridos consideram que actualmente os professores têm prestígio social (51,4%), segue-se a região sul (49,4%) e, por último, a região norte (48,8%). No entanto, essa diferença não é estatisticamente significativa (tabela 15.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,798, ou seja, superior a 0,050.

			Nota				Total
			Mau	Médio	Bom	Muito bom	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	4	164	330	88	586
		% Nota	100%	56,4%	47,9%	50,0%	50,5%
		% Total	0,3%	14,1%	28,4%	7,6%	50,5%
	Sim	N	0	127	359	88	574
		% Nota	0%	43,6%	52,1%	50,0%	49,5%
		% Total	0%	10,9%	30,9%	7,6%	49,5%
Total	N	4	291	689	176	1160	
	% Prestígio social professores	0,3%	25,1%	59,4%	15,2%	100,0%	
	% Nota	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	0,3%	25,1%	59,4%	15,2%	100,0%	

Tabela 16 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Nota

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	9,802	2	0,020
N de repostas válidas	1160		

Tabela 16.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coefficiente de contingência	0,092	0,020
N de repostas válidas	1160	

Tabela 16.2 – Medida de simetria

No cruzamento das variáveis *actualmente os professores tem prestígio social versus nota que atribuía aos professores* averiguámos que, em média, os que acham que actualmente os professores não tem prestígio social são os que atribuem notas mais negativas (Mau 100% e Médio 56,4%). Em contrapartida, os que entendem que actualmente os professores têm prestígio social são os que atribuem notas mais positivas (Bom 52,1 % e Muito bom 50 %).

Essa diferença é estatisticamente significativa em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,020, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação existente entre elas é no entanto muito fraco (0,092).

			Nota				Total
			Mau	Médio	Bom	Muito Bom	
Professor Não Professor	Professor	N	0	26	119	68	213
		% Nota	0,0%	8,9%	17,3%	38,6%	18,4%
		% Total	0,0%	2,2%	10,3%	5,9%	18,4%
	Não professor	N	4	266	567	108	945
		% Nota	100,0%	91,1%	82,7%	61,4%	81,6%
		% Total	0,3%	23,0%	49,0%	9,3%	81,6%
Total	N	4	4	292	686	176	
	% Professor Não Professor	0,3%	0,3%	25,2%	59,2%	15,2%	
	% Nota	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	0,3%	0,3%	25,2%	59,2%	15,2%	

Tabela 17 – Professor e não professor vs Nota

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	66,996	3	0,000
N de repostas válidas	1158		

Tabela 17.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coefficiente de contingência	0,234	0,000
N de repostas válidas	1158	

Tabela 17.2 – Medida de simetria

Através da análise cruzada das variáveis, *actualmente os professores tem prestígio social versus nota que atribuída aos professores*, verificámos que, em média, os que não são professores são os que atribuem notas mais negativas (Mau 100% e Médio 91,1%). Em contrapartida os que são professores são os que atribuem notas mais positivas apesar de mesmo estes não serem a maioria.

Essa diferença é estatisticamente significativa em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,000, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação existente entre elas é moderado (0,234).

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
A maioria dos professores tem essas qualidades?	Não	N	200	122	322
		% Sexo	27,6%	27,1%	27,4%
		% Total	17,0%	10,4%	27,4%
	Sim	N	525	329	854
		% Sexo	72,4%	72,9%	72,6%
		% Total	44,6%	28,0%	72,6%
Total	N	725	451	1176	
	% Professores têm essas qualidades	61,6%	38,4%	100,0%	
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	61,6%	38,4%	100,0%	

Tabela 18 – A maioria dos professores tem essas qualidades vs Sexo

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	0,040	1	0,841
N de repostas válidas	1176		

Tabela 18.1 – Qui-Quadrado de Pearson

No cruzamento das variáveis, a *maioria dos professores tem essas qualidades versus sexo*, verifica-se que praticamente igual percentagem de mulheres e homens reconhecem que os professores têm as qualidades enunciadas (72,4% e 72,9%).

Essa diferença não é estatisticamente significativa em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,841, ou seja superior a 0,050, pelo que as variáveis não estão correlacionadas.

2.2. Síntese crítica dos resultados

Relembrando o tema em estudo: *Professores e Escolas – a imagem social dos professores do ensino básico no Portugal contemporâneo*, procuramos perceber os factores que desafiam a profissionalidade docente no quadro da nossa contemporaneidade e influenciam a imagem social da profissão.

Sublinhamos que, para além do facto da questão norteadora ter emergido da nossa preocupação fomentada pelo contexto profissional, marcado no contacto diário com os professores, com os seus problemas, desafios e anseios, circunstância que permitiu perceber que fizemos uma escolha pertinente. Esta conclusão surge validada pela forma como foi compreendida pelos inquiridos, que participaram em número e qualidade, às questões colocadas o que admitimos traduz a relevância social do tema em estudo.

Por outro lado, permitiu ainda aferir da qualidade do instrumento de recolha de dados revelando que estava adequado ao público-alvo.

É interessante sublinhar que os sujeitos da amostra evidenciam como imagem social positiva de um «professor» aquela que conjuga a componente técnica e científica e a exemplaridade quer como pessoa quer como profissional, valorizando de modo particular os saberes e, independentemente, do facto da profissão ser exercida por homens ou mulheres. Tudo indica que na ausência dos conteúdos científicos a sua tarefa pode ficar vazia e sem sentido. Registe-se que os professores quando questionados pensam de igual modo, tal como é sublinhado no estudo de Aline Seiça onde estes afirmam que ao assegurar o *ensino de conteúdos cientificamente correctos, o professor realiza um bem cujo efeito directo incide no aluno, mas acaba por estender-se a toda a sociedade* (2003, pág. 232).

Esta valorização dos saberes surge evidenciada pelos inquiridos de forma particular o que nos permite pensar que a imagem pública do professor permanece fortemente associada ao seu papel tradicional, como passaremos a discutir de seguida.

2.3. Percepção dos cidadãos em geral

Em traços globais, os resultados que emergiram neste estudo permitem concluir que a percepção geral dos cidadãos face à profissão professor é, claramente traduzida por uma imagem social valorizada, no dizer da maioria de inquiridos, quando consideram que «ser professor» é exercer uma profissão de prestígio social (64,3%). A este propósito concordamos com as palavras de Gimeno Sacristán quando salienta que a função docente é muito importante mas as figuras que a desempenham nem tanto (2007, pág. 175).

Todavia, os inquiridos evidenciam nas suas opiniões que, presentemente, ser professor não é exercer uma profissão de prestígio social (50,4%), reconhecendo desta forma que, no seu olhar, a valorização social não é equivalente à complexidade da função docente e das responsabilidades sociais que vão sendo transferidas para a escola, à medida que emergem no contexto da sociedade actual, conforme é sustentado por um conjunto de investigadores (Abraham, 2000, pág. 60; António, 2004, pág. 60; Carneiro, 2003, pág. 171; Carolo, 1997, pág. 24; Diogo, 1998, pág. 54; Esteve, 1995, pág. 95; Gonçalves, 1995, pág.160; Hargreaves, 1998, pág. 17; Jesus, 1998, pág. 31; Nóvoa, 1995b, pág. 8; Peres, 2000, pág. 241; Sacristán, 1995, pág. 67; Seiça, 2003, pág.19; Teodoro, 2006, pág. 93; Ruivo *et. al.*, 2008, pág. 48).

Quando perguntamos aos inquiridos «o professor é para si», sugerindo oito possibilidades, (Cf. pergunta 2) averiguámos que a imagem social percepcionada é, ainda, associada ao seu papel tradicional «um transmissor de conhecimentos» (96,7%), contrariando os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, que sublinham o seu papel como formadores, como mediadores, como construtores do conhecimento e *como profissionais da relação e agentes privilegiados da relação*

humana (Baptista, 2005, pág. 88).

Repetidamente, a ideia sublinhada é confirmada de forma clara, pelo item seguinte «o que ensina as matérias» onde, de igual modo, as respostas dos inquiridos se orientam para essa imagem, relacionando-a de novo com a transmissão do saber e do conhecimento (93,6%).

Na mesma linha de sentido, emerge a imagem anteriormente enfatizada, embora posicionada em segundo lugar. Como se disse, esta tendência, torna-se evidente quando nas perguntas de controlo (3-4) os inquiridos voltaram a considerar «um transmissor de conhecimentos» com sendo, respectivamente, o segundo e o primeiro itens com maior grau de importância, excluindo outras possibilidades (37,4% e 27,8%). Daí que a leitura a fazer se centra na constatação de uma forte associação do professor a esta função, dizendo-nos que apesar de reconhecerem o tendencial aumento e a complexidade de papéis que, contemporaneamente, configuram o espaço profissional, a face pública do ensino parece continuar ancorada nesta imagem.

Mas, curiosamente, os inquiridos escolheram com maior grau de importância «um formador de cidadãos» (38,4%), o que sugere a apreensão de novos papéis profissionais, confirmando que os desafios e os reptos sociais da sociedade contemporânea são percepcionados e valorizados para a configuração da profissão professor no Séc. XXI.

Contudo, esta análise ficaria incompleta sem os resultados encontrados a partir das categorias e subcategorias desta pesquisa, previamente definidas.

Relembramos que para efeitos de análise as categorias estabelecidas eram: i) percepções dos cidadãos sobre a profissão docente; ii) percepções dos próprios profissionais; iii) indagar sobre se o género influencia a imagem social da profissão. E,

para as «duas primeiras» categorias definimos 4 subcategorias, a partir do agrupamento dos itens das questões apresentadas no questionário (perguntas 2 e 5):

- Competência técnica/formação (CTF)
- Gestão do processo de ensino aprendizagem (GPEA)
- Competências relacionais (CR)
- Imagens de reconhecimento social (ISR)

Na interpretação dos resultados, pretendendo perceber que imagem é veiculada sobre o «ser professor», procurámos dicotomizar a opinião dos inquiridos associando as suas respostas (discordo e concordo), tal como já havíamos exposto.

Para a primeira subcategoria (competência técnica e formação) observando individualmente cada item regista-se que os inquiridos estão de acordo de forma expressiva em que: i) um transmissor de conhecimento (96,7%); ii) o que ensina as matérias (93,6%) iii) competência técnica/científica (99%); iiiii) preparado para dar aulas (99,5%).

Os resultados obtidos dos quatro itens sugerem destaque à forma marcante como é encarado o papel do professor. Confirma-se a ideia já explicitada na análise descritiva, anteriormente associando-a de forma manifesta ao seu papel tradicional.

No caso da segunda subcategoria (gestão do processo de ensino e aprendizagem) ao manusear a informação, seguindo os preceitos já enumerados, e tentando elencar as qualidades de um professor, destacamos que a opinião dos inquiridos se posiciona à direita da escala (concordo e concordo totalmente) e os resultados foram os seguintes: i) um formador de cidadãos (92,4%); ii) capacidade de comunicação (99,3%); iii)

disponibilidade para acompanhar a evolução do conhecimento (98,6%); iii) sentido de rigor e de justiça (96,5%).

Interpretamos estes resultados como indício de que, para além da dimensão cognitiva e académica, são decisivas as competências humanas de um professor admitindo, deste modo, que elas configuram, contemporaneamente, o acto educativo. No entanto, é interessante sublinhar que, em média, a primeira subcategoria é ainda mais valorizada (97,2%) que a segunda (96,7%). Por conseguinte, destaca-se novamente esta imagem, como sendo a mais marcante na opinião dos inquiridos.

Analisando os resultados da terceira subcategoria (competências relacionais) verificamos que, ainda, traduzem uma grande sintonia de opiniões (concordo e concordo totalmente) mas são, ligeiramente, mais baixos comparativamente com o caso anterior. Consta-se que para: i) o que resolve os conflitos na escola (78,8%); ii) um exemplo para os seus alunos (88,6%); iii) capacidade de relacionamento (99,3%); iii) sensível às questões sociais (96,9%).

Observando a pontuação atribuída depreendemos que o professor é para inquiridos mais do que um «professor – ensinante» ou um «professor – funcionário» atribuindo-lhe responsabilidades da esfera social e considerando como um imperativo, para o exercício da profissão, um conjunto de qualidades humanas que apelam a novos valores de referência profissional na escola do Séc. XXI, num tempo incerto, imprevisível e vulnerável, inundado de informação, à distância de um *click*, mas que não cria só por si gerações informadas e conhecedoras. Diante deste quadro, é um dever de todos contribuir para desenhar um futuro mais humano e mais solidário onde as condições de vida permitam aos indivíduos serem autores dos seus itinerários de vida onde ganhe força a *responsabilidade entendida como suporte das relações sociais*,

responsabilidade a plasmar sob a forma de contratos sociais que vinculem as pessoas e as organizações a princípios decisivos para a coexistência e coesão sociais (Carvalho, 2008, pág. 33).

No caso da quarta subcategoria (imagens de reconhecimento social) constata-se que as opiniões se encontravam mais divididas, embora a tendência se mantenha do lado direito da escala (concordo e concordo totalmente) com exceção para um dos itens em que é invertida esta tendência (discordo com 58,9%). Mas seguindo a mesma linha de interpretação se observarmos, individualmente, a percentagem de cada um temos para: i) ser coerente entre o que diz e o que faz (97,8%); ii) um profissional preocupado com a sua avaliação (65,4%); iii) um profissional preocupado com a inspeção; (41,1%); iv) um profissional preocupado com o seu vencimento (50,4%).

Com base nestes resultados para as quatro subcategorias, podemos (re)confirmar a percepção dos cidadãos, e dos próprios professores, face à profissão associando-a ao seu papel tradicional, tal como já foi explicitado anteriormente. O aspecto de maior interesse, prende-se com o facto de os inquiridos, em média, terem valorizado de forma evidente a primeira subcategoria (97,2%), seguindo-se a segunda (96,7%), depois a terceira (90,9%) e, em último lugar, a quarta (63,7%) sugerindo a leitura de que esta imagem é a mais marcante do «ser professor», na opinião dos inquiridos.

2.4. Percepção dos quadros técnicos

Procurando perceber qual a percepção dos quadros técnicos, enquanto actores sociais, fizemos o cruzamento das variáveis que permitiriam essa observação, como poderemos analisar de seguida.

			Quadros			Total
			Quadros Superiores	Quadros Médios	Outros	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	132	67	217	416
		% Quadros	51,4%	43,8%	40,5%	44,0%
		% Total	14,0%	7,1%	22,9%	44,0%
	Sim	N	125	86	319	530
		% Quadros	48,6%	56,2%	59,5%	56,0%
		% Total	13,2%	9,1%	33,7%	56,0%
Total	N	4	257	153	536	
	% Prestígio social professores	27,2%	16,2%	56,7%	100,0 %	
	% Quadros	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	
	% Total	27,2%	16,2%	56,7%	100,0 %	

Tabela 19 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Quadros

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	8,344	2	0,015
N de repostas válidas	1160		

Tabela 19.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coeficiente de contingência	0,094	0,015
N de repostas válidas	946	

Tabela 19.2 – Medida de simetria

Através do cruzamento das variáveis, *actualmente os professores tem prestígio*

social versus quadros, verificámos que, em média, os quadros superiores reconhecem que, contemporaneamente, os professores «não» têm prestígio social (51,4%). Os quadros médios e outros asseguram o contrário, defendendo que têm prestígio social (56,2% e 59,5% respectivamente).

Essa diferença é estatisticamente significativa em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,015, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação existente entre elas é no entanto muito fraco (0,094).

Estes resultados confirmam que o prestígio da profissão é mais evidenciado pelos cidadãos cuja profissão exercida carece de menor qualificação académica.

Interessante notar que os quadros superiores são, o subgrupo de inquiridos, que atribuem menos prestígio à profissão.

Não houve oportunidade de aferir, objectivamente, sobre esta dissonância. Todavia, numa análise comparativa, esta percepção tende a ser associada ao cidadão comum. Infere-se que os sujeitos dos quadros superiores tiveram, ao longo da sua formação, mais oportunidades de conhecer e, por isso, valorizar a profissão docente. No entanto, a sua percepção não reflecte a influência que os professores tiveram na construção do seu percurso profissional.

2.5. Percepção dos próprios docentes

Em termos da percepção dos professores, sobre si mesmos, procurámos encontrar respostas dando voz aos sujeitos autores da profissão. Neste sentido, foram considerados todos os docentes que surgiram entre os inquiridos. Quisemos saber se eles próprios consideram ter as qualidades inerentes ao exercício da profissão, como poderemos observar de seguida.

			Professor		Total
			Professor	Não Professor	
A maioria dos professores tem essas qualidades ?	Não	N	41	280	321
		% Professor	19,0%	29,4%	27,5%
		% Não professor	3,5%	24,0%	27,5%
	Sim	N	175	673	848
		% Professor	81,0%	70,6%	72,5%
		% Não professor	15,0%	57,6%	72,5%
Total	N	216	953	1169	
	% Professores têm essas qualidades	18,5%	81,5%	100,0%	
	% Professor	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Não professor	18,5%	81,5%	100,0%	

Tabela 20 – A maioria dos professores tem essas qualidades vs Ser professor e não professor

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	9,560	1	0,002
N de repostas válidas	1169		

Tabela 20.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coefficiente de contingência	0,090	0,002
N de repostas válidas	1169	

Tabela 20.2 – Medida de simetria

No cruzamento das variáveis, *a maioria dos professores tem essas qualidades versus ser professor-não professor*, averiguámos que, em média, são mais os professores (81%) que os não professores (70,6%) a admitir que os profissionais da educação, hoje em dia, têm essas qualidades.

Essa diferença é estatisticamente significativa em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,002, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação existente entre elas é, no entanto, muito fraco (0,090).

É interessante concluir que os professores avaliam a classe docente como um grupo profissional com competências, quer do ponto de vista pessoal quer profissional, atendendo a que estavam em análise um conjunto de ideias que abarcavam estes pressupostos (Cf. questão 5). Assim, reafirmam com a sua opção o nosso sentido e o modo de apreender a profissão professor, também, consolidado nas palavras de António Nóvoa, quando sublinha que *num tempo de incertezas, num tempo em que o reconhecimento dos professores se perdeu o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados, do ponto de vista académico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode*

recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores (1995a, pág. 31).

Para completar esta análise recorreremos, ainda, ao cruzamento das variáveis prestígio social dos professores versus ser ou não professor, tentando desvendar a percepção dos professores sobre o prestígio da profissão, traduzido pelo «olhar docente» que vem do interior do mundo profissional transportado pela opinião dos professores, como será possível averiguar na tabela seguinte.

			Professor -Não professor		Total
			Professor	Não professor	
Actualmente os professores têm prestígio social?	Não	N	168	416	584
		% Professor não professor	78,1%	44,0%	50,3%
		% Total	14,5%	35,8%	50,3%
	Sim	N	47	530	577
		% Professor não professor	21,9%	56,0%	49,7%
		% Total	4,0%	45,7%	49,7%
Total		N	215	946	1161
		% Com prestígio social professores	18,5%	84,5%	100,0%
		% Professor não professor	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	18,5%	84,5%	100,0%

Tabela 21 – Actualmente os professores têm prestígio social? vs Ser professor – não professor

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	81,796	1	0,000
N de repostas válidas	1161		

Tabela 21.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coefficiente de contingência	0,257	0,000
N de repostas válidas	1161	

Tabela 21.2 – Medida de simetria

De seguida fez-se o cruzamento das variáveis, *prestígio social dos professores versus ser ou não professor* (tabela 21). Verificámos que, em média, são mais os não professores (56%) que os professores (21,9%) a considerar que actualmente os professores têm prestígio social. Essa diferença é estatisticamente significativa (tabela 21.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,000, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação existente (tabela 21.2) entre elas é moderado (0,257).

Como síntese, estes resultados sublinham que os professores consideram ter as qualidades pessoais e profissionais, mas reclamam maior reconhecimento público para uma profissão cujo papel social é de elevada importância, facto que ninguém parece contestar. Embora se verifique que os cidadãos prestigiam os professores, eles não devolvem na sua percepção essa imagem de auto-estima e consideração social que lhes é concedida pela sociedade portuguesa.

Na verdade, consideramos que esta imagem devolvida pelos professores poderá ter sido influenciada pelo contexto de conflitualidade, marcado pela agenda social e política, em que ocorreu a recolha de dados, assinalado como um momento histórico em que a profissão e os professores se encontravam submersos, mediatizado de forma intensa na comunicação social.

Nesta perspectiva, foi interessante averiguar que, ao cruzar as variáveis (prestígio social dos professores versus ser ou não ser professor) era possível concluir

que são mais os não professores a atribuir prestígio à profissão. Estes, parecem devolver a indicação de que se sentem «desvalorizados», revelando sintomas de um clima de mal-estar crescente numa profissão difícil que sofre de permanente conflitualidade entre aquilo que entende ser o seu papel e o que a sociedade espera que seja e em que a avaliação do seu *trabalho poucas vezes se funda num juízo explícito. O rumor e a reputação tanto no sentido positivo como negativo são o veículo habitual do reconhecimento do seu trabalho* (Esteve, 1992, pág. 41).

Parafraseando o autor citado, os sentimentos de lamentação traduzem-se no juízo que a profissão lhes merece. No entanto, o que vale a pena enfatizar, prende-se com o facto da generalidade dos cidadãos devolverem uma imagem pública de reconhecimento e estima social, atribuindo importância ao seu magistério, contrariando a percepção dos profissionais da educação, os professores.

3. - *Feminização da profissão docente e imagem social*

3.1. Relação entre género e profissão

O fenómeno de feminização da profissão docente foi equacionado considerando a terceira categoria do nosso estudo anteriormente explicitada (*indagar sobre se o género influencia a imagem social da profissão*). Conferimos que os inquiridos pensam que é indiferente (90,3%) se a profissão é exercida por homens ou por mulheres, apesar das sugestões bibliográficas nos dizerem que o facto de ser uma profissão, maioritariamente, exercida no feminino condiciona a consideração e o estatuto social atribuído à profissão.

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Quem são os melhores professores?	Mulheres	N	47	23	70
		% Melhores professores?	67,1%	32,9%	100,0%
		% Sexo	6,5%	5,1%	6,0%
		% Total	4,0%	2,0%	6,0%
	Homens	N	19	26	45
		% Melhores professores?	42,2%	57,8%	100,0%
		% Sexo	2,6%	5,7%	3,8%
		% Total	1,6%	2,2%	3,8%
	Indiferente	N	655	405	1060
		% Quem são os melhores professores?	61,8%	38,2%	100,0%
		% Sexo	90,8%	89,2%	90,2%
		% Total	55,7%	34,5%	90,2%
Total		N	721	454	1175
		% Melhores professores?	61,4%	38,6%	100,0%
		% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	61,4%	38,6%	100,0%

Tabela 22 – Quem são os melhores professores vs Sexo

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	8,022	2	0,018
N de repostas válidas	1175		

Tabela 22.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coefficiente de contingência	0,082	0,018
N de repostas válidas	1175	

Tabela 22.2 – Medida de simetria

Na sequência do que foi explicitado, pretendendo averiguar sobre a relação entre género e profissão cruzaram-se as variáveis, *sexo versus quem são os melhores professores*. Da observação dos resultados da tabela 22 evidenciámos que, para as mulheres, são as mulheres (67,1%) e para os homens, são os homens (57,8%), existindo uma diferença mais acentuada na opinião das mulheres. Apesar disso, a maioria assegura que é indiferente o sexo quando se pretende saber quem são os melhores professores.

Essa diferença é, estatisticamente, significativa (tabela 22.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,018, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação (tabela 22.2) existente entre elas é, no entanto, fraco (0,082).

Em síntese, perfilhamos a ideia de que a feminização poderá ser um dos factores que contribuem para a desvalorização social da profissão já que a sociedade discrimina as mulheres (OCDE, 1989, págs. 52-54; Diogo, 1998, pág. 55).

3.2. Relação entre género e profissão e qualidade do desempenho

Embora de forma diluída, a profissão foi mais associada ao género feminino, já que é salientado no estudo que os melhores professores são as mulheres (5,9%) embora existam alguns a afirmar que são os homens (3,8%).

Tentando extrair da informação recolhida outros segmentos de opinião importantes para o estudo cruzaram-se algumas variáveis, das quais se destaca a intersecção de sexo versus quem são os melhores professores, verificando-se como vimos que parece existir alguma relação entre género e qualidade de desempenho, reivindicando cada um para si essa particularidade. Nesta linha de análise, fizemos o cruzamento das variáveis sexo versus nota atribuída aos professores.

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Nota	Mau	N	1	3	4
		% Nota	25,0%	75,0%	100,0%
		% Sexo	0,1%	0,7%	0,3%
		% Total	0,1%	0,3%	0,3%
	Médio	N	162	129	291
		% Nota	55,7%	44,3%	100,0%
		% Sexo	22,6%	28,9%	25,0%
		% Total	13,9%	11,1%	25,0%
	Bom	N	435	257	692
		% Nota	62,9%	37,1%	100,0%
		% Sexo	60,6%	57,5%	59,4%
		% Total	37,3%	22,1%	59,4%
	Muito bom	N	120	58	178
		% Nota	67,4%	32,6%	100,0%
		% Sexo	16,7%	13,0%	15,3%
		% Total	10,3%	5,0%	15,3%
Total		N	718	447	1165
		% Nota	61,6%	38,4%	100,0%
		% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	61,6%	38,4%	100,0%

Tabela 23 – Nota atribuída vs Sexo

	Valor	df	Nível de significância
Qui-Quadrado de Pearson	9,604	3	0,022
N de repostas válidas	1165		

Tabela 23.1 – Qui-Quadrado de Pearson

	Valor	Significância
Coeficiente de contingência	0,090	0,022
N de repostas válidas	1165	

Tabela 23.2 – Medida de simetria

Como já explicámos, na tabela 23 apresenta-se o cruzamento das variáveis *sexo versus nota atribuída aos professores*, averiguando que, em média, os homens atribuem notas mais negativas que as mulheres (Mau 0,7% contra 0,1% e médio 28,9% contra 22,6%). Em contrapartida as mulheres atribuem mais notas positivas à actuação dos professores (Bom 60,6% contra 57,5 % e Muito bom 16,7% contra 13,0%).

Essa diferença é estatisticamente significativa (tabela 23.1) em virtude de o valor encontrado do Qui-Quadrado de Pearson ser de 0,022, ou seja inferior a 0,050, pelo que aceitamos que as variáveis estão correlacionadas. O nível de associação existente entre elas é no entanto fraco (0,090).

Estes resultados permitem concluir que são as mulheres que, em média, atribuem notas mais elevadas ao desempenho dos professores, como dizendo que identificam uma profissão com perfil feminino, valorizando o desempenho das «professoras».

3.3. Relação entre género e papéis desempenhados

A elevada taxa de feminização pode condicionar a imagem pública da profissão dado que ela é representada com perfil feminino e a sociedade ainda atribui às mulheres um papel de menoridade, contrariando a igualdade de género assumida pela lei portuguesa que defende: *a igualdade de género é um direito fundamental consagrado na Constituição Portuguesa e um direito humano essencial para o desenvolvimento da sociedade e para a participação plena de homens e mulheres enquanto pessoas* (Cf. Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007, Diário da República Iª Série de 22 de Junho).

Este compromisso com a igualdade de oportunidades para o género inscreve-se no conjunto de orientações e padrões normativos reconhecidos na União Europeia.

Torna-se evidente que a mulher continua a não conseguir contornar os obstáculos (de ordem social, profissional, política e outros) que a impedem de exercer um direito fundamental de cidadania, quer nas escolas, quer em muitas outras organizações sociais.

Entendemos que estas evidências são testemunhadas quotidianamente nas nossas escolas e, de igual modo, simbolizadas pela fraca representatividade das mulheres, mesmo na actualidade, no topo das hierarquias dirigentes. Relembramos as conclusões da pesquisa realizada sobre a gestão das escolas no distrito de Bragança, no ano lectivo de 2004/2005 e a que já fizemos alusão anteriormente. Com rigor, não sabemos porque razão (ou razões) a representatividade das mulheres continua tão fraca nos lugares de decisão, considerando que estamos na presença de uma profissão, maioritariamente, exercida no feminino. Registe-se que no caso em análise (Bragança), vimos que 74%

dos professores eram mulheres e 26% eram homens e, ainda assim, a direcção das escolas estava confiada aos homens, sendo que em 26 conselhos executivos, apenas, 3 dos presidentes eram mulheres.

Nesta linha de raciocínio procurando retratar a feminização do ensino sobre liderança masculina, reflectimos a administração educativa, no momento em relatamos as conclusões deste estudo. Trata-se de analisar o caso da região norte, referente às «Equipas de Apoio às Escolas», vulgarmente designadas de EAE, consideradas administração de proximidade, funcionando como unidades desconcentradas da Direcção Regional de Educação do Norte que num universo de dezasseis unidades orgânicas encontramos cinco coordenadas por mulheres (Cf. <http://www.dren.min-edu.pt>).

Ora, considerando a elevada taxa de feminização que razões justificam a liderança masculina? Parafraseando o Relatório da UNESCO «Rumo às sociedades do conhecimento» isto é particularmente característico de sociedades onde há um forte domínio masculino. Refere, ainda, que alguns estudos têm demonstrado a persistência de discriminação inconsciente, embora a maior parte das *competências requeridas para actividades do domínio tradicional dos homens ou do das mulheres é, na realidade, idêntica. Sendo assim, não serão as desigualdades socioculturais entre homens e mulheres que criam as condições da sua desigualdade face ao conhecimento em vez das diferenças cognitivas?* (Bindé, 2007, pág. 289.)

Conforme assume este documento de âmbito internacional, a igualdade de oportunidades para homens e mulheres constitui-se como um dos principais desafios *lançados à emergência das sociedades do conhecimento, pois estas não saberiam ser verdadeiras sociedades da partilha se deixassem de fora mais de metade da população*

mundial (idem, págs. 289-290). Todavia, percebe-se que as mulheres continuam com dificuldades em aceder ao topo das hierarquias dirigentes quer na escola quer na sociedade. Assim, partilhamos a opinião sugerida por alguns investigadores quando salientam que as mulheres são um grupo socialmente discriminado e essa circunstância tem reflexos que contribuem para a desvalorização social, do grupo profissional (Hoyle, 1987, citada por Sacristán, 1995; Cavaco, 1993; Nóvoa, 1995a; Abraham, 2000; Andrade 2005).

Considerações finais

No final deste percurso investigativo, centrado na imagem social dos professores do ensino básico no Portugal contemporâneo, em termos de considerações globais concluímos pela pertinência da questão que nos propusemos estudar.

O período histórico em que decorreu o nosso estudo correspondeu a um tempo particularmente significativo para os professores portugueses, desafiados por medidas de governação que vieram introduzir mudanças profundas nas escolas e no seu estatuto profissional, motivando intensos debates públicos sobre a profissão e as condições do seu exercício. Referir-nos concretamente a medidas como a revisão do ECD, escola a tempo inteiro, estatuto do aluno, diploma de concursos, regime de autonomia e gestão das escolas e a avaliação do desempenho docente tendo, esta última, merecido uma especial mobilização por parte dos professores.

Neste contexto, as questões relativas à imagem social da profissão acabaram por assumir uma centralidade pública, reforçando a relevância deste trabalho.

No que se refere à opção metodológica, consideramos que se revelou adequada, tendo-nos permitido recolher dados relevantes, conforme foi sublinhado na síntese avaliativa dos resultados. Salientamos, a este respeito, a adesão massiva de inquiridos e dos colaboradores que conseguimos associar. Embora para efeitos de análise tenhamos optado por considerar a informação recolhida até Janeiro de 2008, a participação das pessoas continuou para lá dessa data o que nos leva a ponderar, como hipótese de trabalho futuro, o estudo desses dados, reforçando o recurso a testemunhos de carácter auto-biográfico, reconhecendo a importância de dar voz aos sujeitos autores da profissão professor. Paraphrasing de novo António Nóvoa, esta profissão precisa de se dizer e de

se contar sendo uma maneira de compreender e explicar *toda a sua complexidade humana e científica* (1995b, pág. 10). Esta via de investigação não foi considerada no presente trabalho pelas razões de opção metodológica oportunamente explicitadas. Mas numa perspectiva de continuidade, desejaríamos ainda vir a proceder a uma abordagem de carácter mais qualitativo, sustentada em dados de ordem comparativa, tomando como referência, por exemplo, a situação de Espanha.

Todavia, consideramos que os objectivos de pesquisa previamente delineados foram respondidos de forma satisfatória. Em relação ao primeiro objectivo (em que medida a profissão docente é uma profissão publicamente reconhecida e valorizada) aferimos que na opinião dos inquiridos a profissão professor é reconhecida como uma profissão de prestígio social (64,3%). Quando os cidadãos são questionados se na actualidade os professores têm prestígio social, as opiniões encontram-se muito divididas, embora sejam ligeiramente mais os que evidenciam que não (50,4%) do que os que advogam que sim (49,6%).

Em relação ao segundo objectivo (em que medida os professores se sentem reconhecidos e valorizados) constata-se que os professores consideram que, contemporaneamente, não têm prestígio social (apenas 21,9% dizem que sim) enquanto que os «não» professores entendem que sim que os professores têm prestígio social (56%). A nossa leitura é a de que os professores portugueses têm de si uma imagem pública marcada pela desvalorização do seu papel, o que provoca um certo mal-estar, a que não será alheio o tratamento noticioso na comunicação social que tende a acentuar a conflitualidade e que pode estar a alimentar-se a si mesma, evidenciando *situações conflituais menores, magnificando-as* (Esteve, 1992, pág. 46). A recente mediatização da profissão e a forte exposição pública tem contribuído para dar um excessivo relevo a

incidentes críticos no contexto escolar.

Paradoxalmente, identificámos que são os não professores a atribuir mais prestígio à profissão. Os professores não sentem esse reconhecimento social, declarando-se mesmo em situação de «crise de auto-estima».

Na leitura crítica dos resultados vimos, ainda, que o prestígio da profissão varia de região para região e são os indivíduos da região centro do país que atribuem maior prestígio à profissão docente (51,4%), seguidos da região sul (49,4%) e, em último, os da região norte (48,8%).

Como já foi dito anteriormente, em média, são mais os homens do que as mulheres a considerar que actualmente os professores têm prestígio social (52% e 48,3%) e são os inquiridos com 40 e mais anos de idade que avaliam a situação desta forma (51,4%), enquanto que os inquiridos até 39 anos, com esta opinião são ligeiramente menos (48,5%).

Foi ainda possível identificar quais os actores sociais que pensam desta forma, cruzando as variáveis (actualmente os professores têm prestígio social versus quadros) e averiguámos que o prestígio social atribuído aos docentes varia de acordo com a profissão que os sujeitos exercem. Assim, são os inquiridos «outros» a defender que ser professor, na actualidade, é prestigiante (59,5%), seguindo-se os quadros médios ainda com uma maioria de opiniões positivas (56,2%) e, por último, com menor grau de valoração surge a apreciação feita pelos quadros superiores (48,6%).

Contudo, os resultados do estudo permitem concluir, através do cruzamento de variáveis (actualmente os professores têm prestígio social versus ser professor é exercer uma profissão de prestígio social) que os inquiridos atribuem prestígio aos professores e expressam a sua opinião numa percentagem clara (68,9%).

O elemento de discussão prende-se com os reptos da profissão na actualidade, pela exigência de uma sociedade global e digitalizada que vai transferindo múltiplos papéis para a escola e para os professores, com expectativas e mandatos que excedem muitas vezes o campo da autoridade profissional docente. Enquanto «face visível» do sistema, os professores tendem a ser «culpabilizados» pelo que de menos bom acontece na escola e na sociedade. Estes defendem que é injusto que a sociedade os considere os únicos responsáveis pelos fracassos de um sistema educativo *massificado, maquilhado à pressa, para fazer frente à avalanche da crise social, económica e intelectual dessa mesma sociedade* (Esteve, 1992, pág. 24)

Na verdade, tendem a crescer progressivamente em número e em complexidade os papéis, contemporaneamente, atribuídos ao professor sem que tal se traduza numa valorização do seu estatuto sócio-profissional, numa estranha forma de desfasamento em que a sociedade reconhece a relevância da função docente, mas desvaloriza simultaneamente os saberes específicos e as condições materiais que sustentam o desempenho docente. Esta atitude reflecte-se, por exemplo, no seu salário que é inferior ao de *muitos profissionais identicamente habilitados. Assim, a situação da actividade docente é, em certos aspectos, paradoxal e esta circunstancia não deixará de condicionar a identidade e a auto-estima dos professores enquanto profissionais* (Seiça, 2003, pág. 19).

Com efeito, averiguámos que a imagem que os professores têm de si mesmos é alicerçada numa perspectiva de desânimo, de desalento, de inquietude, de apreensão e de «crise na profissão». E, este sentimento de mal-estar não é património dos professores portugueses. Este sentimento coincide com a reflexão enfatizada no livro «O mal-estar docente» onde o autor citado afirma que o contexto contemporâneo limita a

tarefa educativa e o professor é culpabilizado mesmo quando as situações não dependem em exclusivo de si, mas antes de um sistema social que demonstra incapacidade para se transformar. Este sentimento de esgotamento e exaustão surge como consequência das condições psicológicas e sociais, em que se exerce a docência.

Constatamos que a multiplicidade de exigências e de responsabilidades sobre o professor é percebida pelos docentes de outros países, nomeadamente de Espanha, (*malestar docente*) da Suécia, da França (*malaise enseignant*) de Inglaterra (*burnout*), entre outros e *atraiu a atenção de numerosos investigadores* (Pamela Bardo 1979; Kossack e Woods, 1980; Shaw, 1980; Saunders, 1980; Blase, 1982; Penny, 1982; Fielding, 1982; Borthwick, 1982; Beasley, 1983; citados por Esteve, 1992, pág. 65).

Em relação ao terceiro objectivo (em que medida o facto da profissão docente ser principalmente exercida por mulheres condiciona ou não o desempenho profissional) constatámos que este aspecto pode condicionar a imagem pública da profissão dado que ela é representada com perfil feminino e a sociedade ainda atribui às mulheres um papel de minoridade, contrariando a igualdade de género assumida pela lei portuguesa e europeia em que nos enquadrámos geograficamente. Ora, esta preocupação associada ao género emerge na sociedade actual como questão de grande relevância social. Certamente, por isso, foi enunciada no Relatório da UNESCO, sobre a educação no Séc. XXI (Bindé 2007, pág. 289)

Deste modo, comungamos a opinião de alguns investigadores que associam à elevada taxa de feminização o estatuto de minoridade atribuído à profissão. Somos levados a acreditar que o facto da igualdade de acesso, previsto nas leis, não pressupõe a igualdade de oportunidades. Parece-nos que o peso da tradição, na forma de organização social, em termos de divisão do trabalho, associada ao género, subsiste e há papéis

sociais que são, tendencialmente, desempenhados por uns ou por outros.

Os homens continuam a aceder com maior facilidade aos cargos dirigentes e, nomeadamente, na administração e gestão das escolas e de igual modo na administração educativa. Estas constatações talvez não sejam muito diferentes das que conferimos em muitas outras organizações sociais. A escola(s) é (são) o espelho da realidade social em que se insere(m). As escolas, não vivem de forma isolada e são influenciadas pelas mudanças que ocorrem em seu redor. A esse propósito recordamos as palavras de Lígia Amâncio, ao destacar que sociedade portuguesa demonstra *que há convergência de significativos factores de mudança, mas cuja repercussão é limitada por formas de organização social de divisão do trabalho e de relações entre os sexos que são profundamente tradicionais e que entram os efeitos desta mudança em sentido lato (...). Primeiro foi o acesso à educação, depois foi o acesso ao direito ao voto, ao emprego e, neste momento, continua a ser o acesso a certos níveis de emprego, o acesso à decisão. Há portanto, um círculo que não tem ficado resolvido (...) e que nunca foi assumido universalmente para os dois sexos* (1998, pág. 16).

Se considerarmos as palavras da investigadora citada, verificamos que ela nos refere um conjunto de razões para que esta situação tenha sido sinalizada, mesmo na contemporaneidade. E, por isso, o respeito pela igualdade entre géneros, é uma questão a melhorar ainda na sociedade e conseqüentemente nas escolas. Reconhecemos que a sua resolução não é fácil assinalando que passa pela imitação dos modelos sociais que tendem a funcionar como referência universal. Simbolizando a mediatização desta ideia destacamos uma notícia recente do jornal português «Público» que titula «*Vantagem salarial dos homens em relação às mulheres pouco variou na última década em Portugal*» e onde é sublinhado que a discriminação salarial entre sexos continua a ser

uma realidade europeia, enfatizando que Portugal é o segundo país da União Europeia onde essa realidade é mais visível, encontrando-se em situação mais negativa, apenas, a Eslováquia. Enfatiza que a discriminação entre homens e mulheres pouco evoluiu numa década, acrescentando que *em 1997, as mulheres recebiam 72,9 por cento do que era recebido pelos homens nas mesmas funções. Passados dez anos, essa desvantagem era de 74,6 por cento* (Almeida, 2008, pág. 35).

Do mesmo modo, encontramos no Relatório da UNESCO de 2005, «Rumo às sociedades do conhecimento» a reconhecimento deste constrangimento, afirmando por exemplo que a crise no ensino das ciências pode ser interpretada como uma marca da diminuta representação de alguns grupos sociais no seio das instituições científicas. *Isto também se aplica consideravelmente às mulheres no domínio das ciências. Tanto nos países industrializados como nos países em vias de desenvolvimento, a crise no ensino das ciências também deve ser entendida como uma manifestação de desigualdade social. Parece evidente que a ciência está a sofrer de uma sub-representação das mulheres, o que acentua ainda mais a «segregação vertical» afectando os lugares de responsabilidade efectiva em todos os sectores da sociedade* (Bindé, 2007, pág. 221).

Assim, estas evidências lembram que as razões do problema poderão ser várias e, inclusivamente, algumas das quais de ordem pessoal, considerando a singularidade das situações. As mulheres no período pós-formação, geralmente, acabam por formar família e ficam submersas na esfera familiar. Por isso, as organizações (instituições) preferem empregar homens. Esta é uma forte razão apontada como explicação, porquanto a maternidade e a organização da família ocupam grande parte do seu tempo e da sua intelectualidade. Passam a ter pouca disponibilidade. Elas próprias, acabam por se sentir realizadas quando conseguem encontrar o equilíbrio entre dois campos: família

– trabalho. Para além disto, identificámos outros factores que, em nosso entender, condicionam a participação da mulher e que fazem parte do «jogo social». Dito de outro modo, estes cargos exigem uma maior indispensabilidade de exposição pública e as mulheres (aparentemente) podem ser mais vulneráveis à crítica social. Por isso, preferem não assumir responsabilidades, optando por profissões que não colidam com os seus compromissos familiares. Geralmente, procuram articular esses papéis.

Ressalve-se que embora a legislação em Portugal, seja imparcial para homens e mulheres a verdade é que as condutas sociais (desviantes) não têm as mesmas repercussões. Parecem ser menos «brandas» para a mulher. E, além do mais, elas estendem-se a todo o agregado familiar e até ao núcleo de afinidades o que leva a mulher a preservar esse espaço de intimidade. Uma tal análise, defende Alain Touraine, ao afirmar que quando o privado se torna público pode levar *a uma afirmação da vida privada contra a vida social* (2008, pág. 60).

Estas posturas parecem revelar falta de interesse (ou consciência) sobre a importância de exercer os direitos de cidadania e da importância de uma verdadeira paridade de oportunidades pessoais e profissionais.

As razões explicitadas não significam, nem querem expressar, que as mulheres são menos qualificadas. Efectivamente, bem pelo contrário. O que se averigua é que elas não conseguem, com facilidade, ultrapassar um determinado escalão das hierárquicas, quer na sociedade quer nas escolas. E quando tal acontece consideramos que já tiveram que prestar muitas provas de competência, como acontece no ensino superior, por exemplo. No seguimento desta ideia, recorda-se que 30% do corpo docente do ensino superior são mulheres e, apenas, 13% chegam à cátedra. Este cenário dificulta a sua influência em termos de definição das políticas científicas, conforme é salientado no

Relatório Europeu, «Europa precisa de mais cientistas», coordenado pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Mariano Gago), apresentado publicamente em Março de 2005, na Universidade Nova de Lisboa. Em termos gerais, o presente estudo permitiu-nos conceber uma imagem social de reconhecimento público e vale a pena recordar que os resultados confirmam a profissão professor como uma profissão de prestígio (64,3%), em que a maioria de inquiridos sublinhou que os profissionais da educação reúnem as qualidades inerentes à docência (72,6%), valorando este entendimento ao atribuir a nota de «Bom» (59,4%) ao seu desempenho profissional.

Estes dados parecem-nos significativos, lembrando que vivemos num tempo que se apresenta incerto e imprevisível e na «sociedade da informação e do conhecimento» que coloca os professor no «lugar(es) do morto», esvaziando o seu papel tradicional mas desafiando-o a assumir novas responsabilidades que passam pelo trabalhar e transformar a informação em conhecimento e sabedoria. Pelo que foi dito, espera-se que estes desenvolvam nos alunos, não a capacidade memorística para acumular saber, mas um conjunto de competências sociais no respeito pelos valores dos direitos humanos e dos laços solidários entre povos e nações, procurando dar a cada um a possibilidade de construir o seu percurso de vida, fundado numa atitude crítica, livre e responsável, quer do ponto de vista pessoal quer profissional.

Ora, nesta perspectiva o papel dos professores ganha em significado e daí que seja legítimo o reconhecimento público que reclamam como inerente à função que desempenham. Sendo tudo isto certo, sublinha Roberto Carneiro, que os professores são verdadeiros criadores culturais, e se são convocados *como fazedores de futuro deveria ser prioridade primeira de uma qualquer sociedade ou de uma lúcida política pública*, encarar os professores como uma enorme força de progresso e de desenvolvimento, cujo

valor é inquestionável para responder aos grandes desafios do futuro (2003, pág. 183).

Por conseguinte, para uma profissão que trabalha com pessoas e para pessoas, defendemos a importância de um *ethos* de profissão, como forma de dignificação e de expressão pública de reconhecimento social. Recordamos que todos admitem o valor e o papel da escola e dos seus professores. Todavia, percebemos que o seu *status*, comparativamente com outros grupos profissionais, não é coincidente com essa deferência, empenhando desta forma o comprometimento com a tarefa de educar.

Gostaríamos de sublinhar a importância atribuída ao papel dos docentes na construção das sociedades do presente, logo do futuro. Por isso, vemos como um imperativo da contemporaneidade a revalorização da sua imagem social e a credibilidade da escola, como um espaço de aprendizagem humana, estruturada e intencionalmente formativa, indispensável para responder à complexidade do Séc. XXI. Esta ideia é defendida no Relatório da UNESCO «Educação um tesouro a descobrir» quando salienta que *para melhor compreender a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais e profissionais e a motivação requeridas* (Delors, 1996, pág. 131).

Na preocupação de evidenciar as percepções sobre a imagem social dos professores sentimos, desde logo, a necessidade de investigar alguns condicionantes que contribuem para um certo mal-estar docente e que, directa ou indirectamente, intervêm no desempenho profissional dos professores. Daí o termos recorrido a alguns testemunhos auto-biográficos de professores que trabalharam em condições difíceis e em contextos de isolamento geográfico, porque conhecem eles próprios esta realidade.

Tal como já referimos, o nosso campo de investigação foi alargado ao país, com excepção das ilhas da Madeira e Açores, embora com referência privilegiada, ao distrito de Bragança, no Nordeste Transmontano. Trata-se neste caso de uma realidade específica, onde os sinais de desertificação se acentuam deixando o meio rural em crise e onde os professores trabalharam durante décadas em contextos de grande isolamento geográfico. Conhecemos a autenticidade das suas palavras e as dificuldades narradas de viva voz.

Assim, houve especificidades ao nível da profissão, que quisemos salientar, abordando as questões da identidade profissional docente, individualismo e invisibilidade social, e os desafios da profissão marcados pela multiplicidade de funções e papéis como fundamentos para a desmotivação e desencanto dos professores, fundamentadas na revisão bibliográfica.

Como aspecto de interesse salientamos que em Portugal o Estatuto da Carreira Docente (ECD) regula uma carreira única, englobando os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário. No entanto, julgamos que existem níveis de reconhecimento e de percepção da imagem social dissemelhantes. Este estudo colocou-nos perante algumas leituras da realidade docente que, na nossa perspectiva, abrem importantes possibilidades de reflexão. A educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico são os sectores de ensino menos valorizados e menos reconhecidos socialmente. Nesta perspectiva, coligamos factores, como o peso da tradição, a origem do grupo, as escolas (espaços) degradadas e as condições de exercício profissional, bem como a desvalorização de que estes profissionais foram alvo durante o período do Estado Novo. Pensamos que esta herança se reflecte hoje nas representações sociais, tendencialmente mais penalizantes para os docentes destes sectores.

Como foi dito anteriormente, a eles cabe cimentar os alicerces de uma educação de qualidade que ajudará a fomentar a construção de uma sociedade mais equilibrada e de melhores oportunidades para todos. Justificamos deste modo a escolha e a preferência pelos professores do ensino básico como protagonistas neste estudo, reconhecendo que o seu exercício profissional se desenvolve num cenário de enorme complexidade, numa «escola para todos» submersa num contexto de múltiplas informações onde é cada vez mais difícil sinalizar o padrão mínimo de conhecimento e de saberes sociais como requisito incontornável para todos.

Aparentemente, surge no Séc. XXI uma contradição no que se refere ao discurso em torno da educação, sendo que ela é permanente valorizada mas, simultaneamente, descredibilizada e posta em causa apesar de em todas as gerações a educação permanecer *como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança colectiva* (Carneiro, 2003, pág. 45).

No seguimento deste entendimento, procurámos reflectir a profissão professor e os vários modos de ser professor, valorizando a pessoa do professor, porque acreditamos que a relevância social do seu papel é imensa e necessita de credibilidade. Na linha de pensamento de Isabel Baptista, defendemos que os professores são profissionais da relação, contrariando a opinião dos inquiridos que enfatizam o seu papel como «transmissores de conhecimento» e valorizam a componente técnica e científica (2005, pág. 88). Daí que, tal como evidencia esta autora, acreditamos que as palavras e as regras ganham sentido quando nos são ensinadas por alguém fisicamente próximo. Por isso, se espera que enquanto «adultos de referência» os professores tenham uma nova atitude profissional, sintonizados com a realidade da sociedade contemporânea onde sejam verdadeiros protagonistas do desenvolvimento de redes de colaboração e de

parcerias, numa acção assertiva que leve a mais e a melhor escola, a mais e a melhores profissionais da educação.

Todavia, as condições de exercício profissional são influenciadas pelo contexto social e pelo contexto de trabalho em que os «ciclos de vida profissional» permitem ao professor um entendimento diferenciado do ser e do agir profissional. O processo evolutivo inerente à condição humana, vai acompanhando as etapas da carreira e, de algum modo, acabam por ter reflexos mais ou menos visíveis, mais ou menos sequenciais, mas que no dizer de alguns investigadores tem implicações no quotidiano da escola e na relação entre os seus interlocutores. Daí que valorizamos a pessoa do professor num processo que não é linear, mas sim desigual e ímpar para cada professor, apesar de existirem traços comuns e etapas-tipo que explicam os modos de ser e o estar na profissão.

Neste sentido, julgamos importante procurar desvendar e explicitar os factores e mal-estar, dado que estes podem marcar a prática docente e afectar de forma negativa o modo de ser professor, bem como o seu empenhamento e o reconhecimento público de uma profissão que reclama carinho, entendimento e consideração social, porque trazem associados o reconhecimento social enquanto autenticação do seu desempenho profissional. Mas no caso português, o discurso oficial, tem vindo a ser centrado em torno da avaliação de desempenho docente e na responsabilização dos professores pelos resultados escolares, acentuando as taxas de insucesso e abandono escolares evidenciadas no Relatório PISA – 2006 «*Science competencies for tomorrow's world*» o que tem contribuído para um clima de permanente conflitualidade e de descrédito na opinião pública. Questionamos o facto dos professores serem os primeiros a responder pelos resultados escolares que colocam, por exemplo, o desempenho dos alunos

portugueses, em literacia científica, abaixo da média da OCDE considerando *que a origem sócio-económica e cultural dos alunos se encontra acima da média* (Pinto-Ferreira *et. al.*, 2007, pág. 23). De igual modo, procurando credibilizar as recentes medidas legislativas e nomeadamente a implementação do novo ECD (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro) e do novo modelo de avaliação de desempenho dos docentes (Decreto-Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro) pode ler-se numa publicação oficial o «Boletim dos Professores, do Ministério da Educação: no ano de 2006/2007, *as taxas de retenção no ensino básico que se cifram em 4 por cento no 1º ciclo do ensino básico, 10 por cento no 2º ciclo, e 18 por cento no 3º ciclo quando, uma década antes, ascendiam a 11 por cento, 15 por cento e 20 por cento respectivamente* (Batista, 2009, pág. 3). Ora este formato de análise da realidade educativa tem sido profícua para uma visão de imagem social e de auto-imagem «acinzentada» e que tem dividido as opiniões na sociedade quanto à qualidade do desempenho docente, consumindo energias, dissociando posições de entendimento da profissão e, nomeadamente, levando à desmotivação profissional. Daí que a forma como os professores percebem a sua imagem social e como a devolvem aos outros condiciona o olhar sobre a profissão, sendo que uma imagem positiva que traduza a consideração, a estima e o respeito inerente à sua função social, poderá potenciar bem-estar dos professores.

Nesta linha de raciocínio, pode dizer-se que uma sociedade ao estimar e «cuidar dos professores», está a cuidar dos seus alunos, porque eles são os primeiros beneficiados. Acreditamos que professores motivados e com um estatuto reconhecido e valorizado, quer do ponto de vista social quer material, é fundamental para impulsionar o sucesso dos alunos. Ora, se a sociedade contemporânea, concede ao professor um papel tão decisivo na formação dos cidadãos, nomeadamente ao nível do

desenvolvimento das competências humanas e sociais, procurando que estes sejam capazes de construir percursos de vida, num tempo que se apresenta incerto e imprevisível, assume-se como um imperativo que as decisões e os dilemas profissionais sejam ancorados numa atitude crítica e reflexiva mediada pelo «saber pedagógico». Daí, a importância da coesão, do trabalho cooperativo e de referências comuns enquadrado por valores éticos, como forma de responder aos novos dilemas de afirmação profissional. Nesse sentido, é importante a defesa de um *ethos* de profissão, como forma de dignificação e de expressão pública de reconhecimento, e que respeite a especificidade da sua função educativa.

Sublinhe-se que, no contexto português, nunca como hoje a profissão teve tanta visibilidade mediática mas, por outro lado, ela continua marcada pelo individualismo dos professores e da sociedade porque a prática educativa, assenta na relação humana e não é desligada do contexto que a circunda. Ela é, necessariamente, configurada por um tempo histórico e social e pela geografia onde se situa.

E a paisagem da sociedade do Séc. XXI, como salienta Isabel Baptista, é edificada com pessoas «em permanente trânsito», protagonizando trajetórias de vida incertas e com pouco tempo para desenvolver laços, quer quanto às memórias, quer quanto a valores que sustentam a perfectibilidade do ser humano. Reconhecemos, deste modo, a importância do encontro humano, no espaço inter-pessoal e inter-profissional, o que ele é capaz de impulsionar em nós. Quer isto dizer que dependemos de *uma estratégia comum. Somos todos «sujeitos de ajuda». Precisamos todos de «ser salvos». E, importa não o esquecer, ninguém se salva sozinho* (2008, pág. 20).

Nesse sentido, preocuparam-nos as questões do individualismo, que desenvolvem processos de isolamento, no espaço que habitamos e trabalhamos.

Naturalmente, por isso, fica afectada a qualidade da relação e este constrangimento *é o maior obstáculo para criar empreendimentos e ideais comuns* (Camps, 1996, pág. 16). No nosso entender, a escola está no coração da formação dos cidadãos, que desejamos mais sensíveis, mais justos e mais solidários, pelo que deverá abrir oportunidades à alteridade, privilegiando o desenvolvimento humano, necessário para o bem-estar individual e colectivo e onde a decisão sobre o tipo de sociedade em que as pessoas querem viver *deve ter um valor compreensivo, baseado numa discussão aberta, com oportunidades adequadas para a expressão das posições minoritárias*, como sustenta o «Relatório do Desenvolvimento Humano-2004», publicado para o programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Estêvão, 2004, pág. 20).

Face aos argumentos apresentados, espera-se que na geografia da escola se aprenda uma sólida e responsável noção dos outros, as terceiras pessoas, pela capacidade que têm de influenciar a nossa existência e de nos perspectivar outros horizontes de futuro e outros itinerários de vida.

É impensável uma sociedade sem professores tal como sustenta o investigador Caride Gomez *e olhando para a sociedade em que vivemos, essa referência deveria transformar-se numa inquietude permanente* (2003). Eles são responsáveis pela formação e educação de cidadãos participativos e capazes de tomar decisões num tempo de grandes impressibilidades. Reside aqui a sua indiscutível relevância, tantas vezes esquecida, hiper responsabilizando-os por todos os males de que a escola enforma, quando afinal eles, também, são vítimas. No momento actual o sentimento de culpabilização por parte de alguns sectores da sociedade e até dos responsáveis da política educativa parece ter-se acentuado. Nas conversas informais é vulgar veicular-se a ideia de que os professores são poucos profissionais, pouco empenhados, faltam com

frequência à escola, têm muitas férias (...).

A análise desenvolvida até este ponto autoriza-nos a concluir que a profissão professor se encontra desvalorizada, que há perda de prestígio e que o seu estatuto de profissão se foi esvaziando aos poucos. Porém este ambiente de crispação não é corroborado pela opinião da sociedade, que confirmaram que ser professor é exercer uma profissão de prestígio social. No entanto, os inquiridos reconhecem as dificuldades de ser professor na actualidade, sublinhando que, presentemente, têm sido desvalorizados. Daí que se justifica a percepção dos protagonistas quando devolvem uma imagem de fraco reconhecimento social, parecendo estar subjacente a marca de *constrangimentos de diferentes naturezas, uns decorrentes da especificidade da profissão, outros do contexto em que exercem, outros ainda da complexidade das relações interpessoais e da diversidade de situações* que ocorrem no espaço escolar (Seiça, 203, pág. 123)

Este facto tem marcado negativamente a sua imagem social, o seu trabalho nas escolas e inevitavelmente o trabalho com os seus alunos. Alguns acontecimentos que envolvem o espaço da profissão têm sido muito mediatizados, por toda a imprensa. A forma como as notícias são dadas não é entendível pelo cidadão comum. Por exemplo, a questão da instabilidade profissional, marcada pelo mecanismo de recrutamento, nem todos percebem e, deste modo, ficam por esclarecer muitas razões que seriam fundamentais para que as famílias e outros actores sociais entendessem as posturas, os medos e as atitudes dos professores.

Do nosso ponto de vista, julgamos que o bem-estar dos professores é indissociável do bem-estar dos alunos. Mas este não parece ser o entendimento dos que decidem. Parece assertivo e está na moda dizer que primeiro estão os interesses dos

alunos. Ninguém parece querer o contrário, e os professores, claramente, advogamos que também não. Mas, o problema é que não basta transferir para a escola tudo o que a sociedade não consegue solucionar. São precisas condições de trabalho, e uma «escola de qualidade» não depende em exclusivo dos professores, tal como já foi afirmado.

Ainda que muitos sectores da sociedade reconheçam a importância e o papel dos professores, e nesse sentido manifestam solidariedade, parecem persistir razões para algumas advertências aos responsáveis de política educativa, tal como se pode constatar nas recomendações produzidas por Federico Mayor, Director Geral da UNESCO, evidenciando que para melhorar a qualidade da educação se deve repensar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho e é preciso antes de mais encorajar e apoiar os professores para que *possam concretizar as nossas esperanças de um mundo socialmente mais justo, mais tolerante e mais pacífico no próximo século. A situação dos professores merece a atenção carinhosa de todos quantos anseiam deixar às nossas crianças um mundo assim* (Diogo, 1998, pág. 5).

Por exemplo, a questão do recrutamento docente sendo, aparentemente, uma questão de carácter burocrático ou administrativo é geradora de instabilidade profissional não deixando nenhum professor indiferente.

Como pode o professor com mais de vinte anos de carreira e alguns já em fim de carreira entender que foi ultrapassado por colegas mais jovens? Como pode o professor entender que as regras de colocação vão sendo ajustadas no decorrer de um concurso? O mesmo aconteceu com a divisão da carreira em professor e professor titular, cujas regras privilegiam o exercício dos cargos em detrimento da essência da profissão, ou seja, o trabalho directo com os alunos

Estas situações são «produtoras» de ansiedade, de inquietude, de stress e

têm repercussões no modo de estar e de vivenciar o trabalho na escola. É impossível estar insatisfeito, desmotivado e com a auto-estima em baixa e não influir negativamente em situações onde a pessoa do professor se entrelaça com as situações de ensino. Estamos perante uma profissão sustentada na relação inter-humana. Os afectos são, pois, determinantes. Na contexto actual, constatamos que a situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter um explicação.

Que fazer? Parar o espectáculo e abandonar o trabalho? (...) O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara (Esteve, 1995, pág. 97).

Neste processo de grandes mudanças, os professores enfrentam circunstâncias que os impedem de exercer bem o seu trabalho, tendo de suportar as críticas generalizadas por tudo o que corre menos bem no sistema educativo. Considerando a emergência de novas realidades aconselha-se a que regulem o seu exercício profissional por posturas éticas e deontológicas, procurando minimizar estes factos. Aconselha-se, igualmente, a solidariedade entre pares, criando uma identidade e uma autonomia profissional docente, como um eixo estruturante da profissão, revalorizando a sua imagem e criando novas energias e novas fontes de prestígio.

Em coerência com todos os pressupostos que sustentam esta investigação,

privilegiámos indiscutivelmente os professores inseridos nas escolas por considerarmos que é o local de excelência e cenário do seu desempenho profissional. Dai a escolha do título deste trabalho *«Professores e Escolas – A imagem social do professor do ensino básico no Portugal contemporâneo (1973-2005)*. Consideramos, ainda, que ao longo deste século a função dos professores e educadores será fortalecida e, uma sociedade educativa jamais o poderá ser *sem professores exemplarmente aprendentes* (Carneiro, 2003, pág. 42).

Perante o reconhecimento da relevância da figura do professor, julgamos que importa, tal com fundamenta Isabel Baptista, valorizar *as questões que permitem viver a tarefa educativa como uma tarefa que nos alimenta e contribui para dar graça à vida. Mas, enquanto experiência de descoberta do mundo, ela deve dar lugar à emergência da interrogação. A educação deverá ser um lugar de alegria, de fruição, mas também de inquietação e de esforço* (1998, págs. 65-66).

Prolongando esta citação, diríamos que cabe à educação assegurar a juventude do tempo, oferecendo-nos a possibilidade de retomar o passado e sonhar o futuro (idem, pág. 110). Reflectindo a inconstância e a fragilidade do tempo actual, em que nos movimentamos, desenvolvemos mecanismos e olhares em relação aos outros que os «coisifica» e os torna invisíveis, apesar da sua singularidade. Trata-se, pois, de um processo de invisibilidade social que afecta as sociedades contemporâneas e que o espaço da escola e os professores não podem descurar como um imperativo para melhorar a arquitectura humana do futuro. Porém, não será só a escola e os seus profissionais a ter essa obrigação, que cabe a todos e a cada um. Por outro lado, eles próprios têm sido «socialmente invisíveis» ou, pelo menos, o seu trabalho não tem sido valorizado e estimado de modo suficiente, reconhecendo o valor da função que lhes

cabe na sociedade, construindo destes interlocutores uma imagem pública que dignifique uma profissão que dá configuração ao futuro.

Pelas razões que fomos explicitando, entendemos o reconhecimento, não no sentido de uma visibilidade efémera, mas como manifestação pública de credibilidade e consideração social e, nessa medida, factor indutor de desenvolvimento pessoal e profissional. Defendemos que só o autêntico reconhecimento da sua função expressará a valorização pública do grupo profissional *mais numeroso do planeta, assim como, porventura, a mais velha profissão intelectual da humanidade* (Carneiro, 2003, pág. 170)

O que para nós se tornou evidente, ao longo do estudo, é que o professor é agente de futuro enquanto educador cuja missão é decisiva, enquanto «arquitecto do futuro». Um futuro, que se deseja mais justo, mais solidário, confirmando que o encontro humano daquele que ensina fará a diferença, através do reforço positivo, marcado pelo diálogo, pela relação, pelo exemplo e pela sua singularidade. Paraphrasing António Nóvoa, podem inventar tecnologias, mas nada substitui um bom professor. *Nada substitui o bom senso, o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover* (2007a, pág. 18). Pretendendo representar os desafios do trabalho do professor do ensino básico no Sé. XXI recorreremos a três metáforas: i) «Professor-arquitecto», no sentido de que desenhará os alicerces da educação básica de cada aluno ao contribuir para a construção hermenêutica do seu conhecimento; ii) «Professor-influenciador» porque a ele caberá motivar, com o seu exemplo, a personalidade humana, o reforço dos direitos humanos, favorecendo a tolerância e compreensão entre todos; iii) «Professor-construtor» porque, a ele caberá juntar as peças do *puzzle*, respeitar a singularidade de cada um e edificar o

futuro, juntando a memória do ontem e a oportunidade do amanhã.

Face às realidades e desafios do tempo que nos tocou viver, desenham-se no horizonte complexidades que justificam novas responsabilidades profissionais, que convidam a uma nova forma de viver a profissão, ancorada num consistente compromisso ético.

Bibliografia:

- ABRAHAM, Ada (2000). *El enseñante es también una persona – Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona, (primeira reimpressão: Mayo del 2000).
- ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal: (1901-1951)*. Instituto Gulbenkian de Ciência, Fundação Calouste Gulbenkian, Oeiras.
- AFONSO, Almerindo Janela (2007). “A Exclusão dos Directores de Turma”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Março, pág. 8.
- ALARCÃO, Isabel [org.] (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, Porto.
- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Editorial Presença, Lisboa, 5ª edição.
- ALMEIDA, João Ramos (2008). “Vantagem salarial dos homens em relação às mulheres pouco variou na última década em Portugal”, in Jornal O Público, Sexta-feira, 22 de Agosto.
- ALTET, Marguerite (1998). Les Compétences de l’enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d’action et adaptation, le savoir analyser, in PAQUAY, Léopold, et al. (1998). *Former des Enseignants Professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Boeck Université, Paris, 2ª edição.
- ALVES, Mariana (1996). Jovens Licenciados em Processo de Transição para a Vida Activa: Problemática da Construção Identitária in *Formação Saberes Profissionais e Situações de Trabalho – Actas do VI Colóquio Nacional*, AFFIRSE Portuguesa, Universidade Lisboa, Lisboa.
- ALVES, Francisco A. Cordeiro (1997). *O Encontro com a Realidade Docente: Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Volumes I, II.
- ALVES, José Matias [dir.] (2007). *O Direito à Educação – Uma Educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre a Educação – UNESCO, Edições Asa, Porto.
- AMÂNCIO, Lígia (1998). “A questão do género”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Março, pág. 16.
- ANDRADE, Maria (2005). “Vocação ou desvalorização?”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Agosto/Setembro, pág. 18.
- ANTÓNIO, Ana Sofia (2004). *O Outro Lado do Espelho – Sentimentos, Vivências, Imaginários – Professores no Lugar do Morto*. Edições Asa, Porto.

- ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na Educação – As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1993*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- ARKIN, Herbert; COLTON R. Raymond (s/data). *Tables For Statisticians*. Barnes & Noble College Outline Séries, Canada.
- AZEVEDO, Joaquim (1996). “Ensino Primário (1º Ciclo): quando se descurem os alicerces”, in Jornal O Público, Terça-Feira, 16 de Abril.
- AZEVEDO, José Maria (1996). *Os Nós da Rede: O Problema das Escolas Primárias em Zonas Rurais*. Edições Asa, Porto.
- AZEVEDO Joaquim [coord.] (2007). *Como Vamos Melhorar a Educação em Portugal: Novos Compromissos Sociais pela Educação. Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação, Conselho Nacional de Educação, Fevereiro de 2007* (Documento policopiado).
- BAIRRÃO, Joaquim; TIETZE, Wolfgang (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Edição do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- BAPTISTA, Isabel (1998). *Ética e Educação - Estatuto Ético da Relação Educativa*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Editora Profedições, Porto.
- BAPTISTA, Isabel (2007a). *Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma Interpelação à Razão Pedagógica*. Edições Afrontamento, Porto.
- BAPTISTA, Isabel [coord.] (2007b). “Aprender na e com a vida as respostas da Pedagogia Social”, Cadernos de Pedagogia Social, nº 1, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- BAPTISTA, Isabel [coord.] (2008). “Educação e Solidariedade Social”, Cadernos de Pedagogia Social, nº 2, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- BAPTISTA, João [dir.] (2009). “Medidas de Sucesso Escolar Centradas nas Escolas” in Boletim dos Professores, nº 15, Ministério da Educação, Lisboa.
- BARBOSA, Manuel [coord.] (1999). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lisboa.
- BARROSO, João; PINHAL, João [org.] (1996). *A Administração da Educação - Os Caminhos da Descentralização*. Edições Colibri, Lisboa.

- BAUMAN, Zygmunt (2007). *A Vida Fragmentada – Ensaio Sobre a Moral Pós-Moderna*. Relógios D'Água Editores, Lisboa.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Livros Horizonte, Lisboa.
- BENTO, José Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores - Finais da Monarquia e I República*. Editorial Caminho, Lisboa, 2ª edição.
- BENITO, Agustín Escolano (2000). *Tiempos y Espacios para la Escuela – Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- BINDÉ, Jérôme [coord.] (2007). *Rumo às Sociedades do Conhecimento – Relatório Mundial da UNESCO*. Instituto Piaget, Lisboa.
- BLANCO, Rogelio (1992). *La Pedagogia de Paulo Freire*. Ediciones Endymion, Madrid, 2ª edição.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, Porto.
- BOUTIN, Gérald *et al.* (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Edições Piaget, Lisboa, 2ª edição.
- BRANDÃO, Margarida (1999). *Modos de Ser Professor na Escola Preparatória e Secundária dos últimos Trinta Anos*. Educa e autora, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- BRANDÃO, Paulo Sérgio da Silva (2007). “A Pedagogia Social, uma Antropologia da Proximidade, Hospitalidade e Serviço”, in *Cadernos de Pedagogia Social*, nº 1, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- CAMPS, Victoria (1996). *Paradoxos do Individualismo*. Relógio d'Água Editores, Lisboa.
- CARDONA, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora, Porto.
- CARNEIRO, Roberto (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Edição da Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2ª edição.
- CARROLO, Carlos (1997). *Formação e Identidade Profissional dos Professores*, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992). *A Educação Como Projecto Antropológico*. Edições Afrontamento, Porto.

- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994a). *Utopia e Educação*. Porto Editora, Porto.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1994b). *Olhares e Percursos*. Fundação Terras de Santa Maria da Feira, Feira.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Edições Afrontamento, Porto, 3ª edição.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1997). “Por uma Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo”, in *Jornal O Público*, Terça-Feira, 21 Janeiro.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (2000). *A Contemporaneidade Como Utopia*. Edições Afrontamento, Santa Maria da Feira.
- CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA Isabel (2004). *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto Editora, Porto.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (2008). Estatuto Antropológico e Limiares Epistemológicos da Educação Social in BAPTISTA, Isabel [coord.] (2008). “Educação e Solidariedade Social”, Cadernos de Pedagogia Social, nº 2, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- CARVALHO, Maria Adelina Sá; OLIVEIRA, Paula Padrão (1990). *Estatuto da Carreira Docente*. Edições Asa, Porto.
- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2ª edição.
- CASTILHO, Santana (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal: os equívocos e as soluções as tendências do terceiro milénio*. Texto Editora, Lisboa.
- CAVACO, Maria Helena (1993). *Ser Professor em Portugal*. Editorial Teorema, Lisboa.
- CAVACO, Maria Helena (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças, in NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- CEIA, Carlos (1995). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Editorial Presença, Lisboa.
- CHAVES, Idália Sá (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, Porto.
- CHIAVENATO, Idalberto (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Editora McGraw-Hill, São Paulo, 4ª edição.

- CLIMACO, Maria do Carmo (1995). *Observatório da Qualidade da Escola - Guião Organizativo*. Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos, Lisboa.
- COSTA, J. Almeida; MELO A. Sampaio (1998). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto Editora, Porto, 8ª edição.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa, Porto.
- CRUZ, Braga da *et al.* (1989). *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/94 do Ministro da Educação, Ministério da Educação, Lisboa, (documento policopiado).
- CUNHA, Pedro d'Orey (1996). *Ética e Educação*. Universidade Católica Editora, Lisboa.
- CUNHA, António Camilo (2007). *Formação de Professores – A investigação por questionário: um exemplo prático*. Editorial Magnólia, Vila Nova de Famalicão.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, Edições Asa, Porto.
- DEUSDADO, Ferreira (1995). *Educadores Portugueses*. Lello & Irmão Editores, Porto, Edição Especial.
- DÍAZ, José Maria Hernández [coord.] (1993). *La Escuela Primaria en Castilla e León – Estudios históricos*. Amarú Ediciones, Salamanca.
- DÍAZ, José Maria Hernández [coord.] (2008). *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana*. Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, Salamanca.
- DIOGO, Fernando [dir.] (1998). *Professores e Ensino Num Mundo Em Mudança*. Relatório Mundial de Educação 1998, Edições Asa, Porto.
- DUBAR, Claude (1997). *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora, Porto.
- ESPINEY, Rui [org.] (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Cadernos ICE, Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, Cad. nº 1 e 2.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O Mal-Estar Docente*. Escher/Fim de Século Edições, Lisboa.
- ESTEVE, José Manuel (1995). Mudanças Sociais e Função Docente, in NÓVOA, António [org.] (1995a). *Ser Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- ESTÊVÃO, João [coord.] (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano – 2004 – Liberdade Cultural Num Mundo em Mudança*. Mensagem – Serviços de Recursos Editoriais, Queluz.

- ESTRELA, Maria Teresa (1986). “Algumas Considerações Sobre o Conceito de Profissionalismo Docente”, in Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XX, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- ESTRELA, Maria Teresa (1991). “Deontologia e Formação Moral dos Professores”, in Separata da Revista Ciências da Educação em Portugal, Situação e Perspectivas, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora, Porto, 3ª edição.
- ESTRELA, Maria Teresa (1993). “Profissionalismo docente e deontologia”, Colóquio, in Revista Educação e Sociedade, 4, págs. 185-210.
- ESTRELA, Maria Teresa (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula”, in Revista de Educação, V (1), págs. 65-67.
- ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- FENPROF, Jornal (1997). Federação Nacional de Professores, Documentos Preparatórios do Congresso, Lisboa.
- FENPROF, Jornal (2009). Federação Nacional de Professores, nº 232, Abril, Lisboa.
- FENPROF, Jornal (2009). Federação Nacional de Professores, nº 233, Abril, Lisboa.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto Editora, Porto.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (1996). Identidades dos Professores : Perspectivas Teóricas e Metodológicas in *Formação Saberes Profissionais e Situações de Trabalho – Actas do VI Colóquio Nacional*, AFFIRSE Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- FODDY, William (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Celta Editora, Oeiras, 1ª edição portuguesa.
- FORMOSINHO, João *et al.* (1998). Problemas do Ensino Básico Primário: Estudo da Instabilização Docente, no Distrito de Braga, in revista *Inovação*, 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, Volume 11, nº 1.
- FORNER, Ángel (1996). “Los Futuros Maestros”, in Cuadernos de Pedagogía, nº 274, Edita Wolters Kluwer, España.

- FREIRE, Paulo (s/data). *A Educação Como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra e Dinalivro, Lisboa, 5ª edição.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento, Porto, 2ª edição.
- GAGO, Mariano (2005). *Europa precisa de mais cientistas*. Relatório Europeu, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa (documento policopiado).
- GAL, Roger (1979). *História da Educação*. Editorial Vega, Lisboa.
- GARCIA, Marcelo Garcia (2005). Los Profesores como Trabajadores del Conocimiento. Certidumes Y Desafios Para Una Formación a Lo Largo De La Vida, in TRIGUEIROS, António [coord.] (2005). *A Escola que Aprende: Tecnologias, Informação e Conhecimento*. Actas das XIII Jornadas Pedagógicas – VII Transfronteiriças da Associação Nacional de Professores, RVJ – Editores, Castelo Branco.
- GIL, António Carlos (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas S.A, São Paulo, 4ª edição.
- GOMEZ, António Caride (2003). "Ética Profissional Docente", in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Julho, págs. 11-13.
- GÓMEZ, Angel Pérez (1995). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo, in NÓVOA, António [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2ª edição.
- GÓMEZ, Gregorio Rodríguez et al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga.
- GONÇALVES, José Alberto M. (1995). A Carreira das Professoras do Ensino Primário, in NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (2007). Análise Sociológica das Profissões: Eixos de Desenvolvimento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Sociologia, Porto (texto policopiado)
- GOODSON, Ivor F. (1995). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional, in NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- GRÁCIO, Rui [dir.] (1988). *História da Educação em Portugal*. Livros Horizonte, Lisboa.
- GRÁCIO, Rui (1996). *Educadores, Formação de Educadores e Movimento Estudantil e Docente*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2001). *A Escola que Aprende*. Asa Editores, Porto.

- HAIR, Joseph F. Júnior et al. (2005). *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Bookman, Porto Alegre.
- HAMELINE, Daniel (1995). O Educador e a Acção Sensata, in NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Alfragide.
- HILL, M. Magalhães; HILL, A. B. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, Lisboa, 2ª edição.
- HOUOT, Bernard (1993). *Esta Vida de Professor ...* Edições Asa, Porto.
- HUBERMAN, Michael (1989). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores, in NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professores*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- JESUS, Saul Neves (1998). *Bem-Estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora, Porto.
- JIMÉNEZ, Jesus (2007). “La profesión por dentro”, in *Cuadernos de Pedagogía*, El Profesorado, monográfico nº 374, Edita Wolters Kluwer, España, Diciembre, pág. 63.
- KÜNG, Hans (1990). *Projecto Para Uma Ética Mundial*. Instituto Piaget – Divisão Editorial, Lisboa.
- LEMOS, Jorge; SILVEIRA, Teolinda (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Porto Editora, Porto.
- LESSARD-HÉBERT, Michele et al. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Edições Piaget, Lisboa, 2ª edição.
- LIPOVETSKY, Gilles (1983). *A Era do Vazio - Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Relógio d'Água Editores, Lisboa.
- LOPES, Amélia et al. (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Edições Profedições, Lisboa
- LOUREIRO, Maria Isabel (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- MACHADO, José Pedro et al. (1992). *Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa*. Publicações Alfa, Edição de Selecções do Reader's Digest, Lisboa.
- MANDRA, R. (1980). *La Mosaique Éducation*. Ediling, Paris.

- MARQUES, *et al.* (1998). *Na sociedade da Informação. O que aprender na escola?*. Edições Asa, Lisboa.
- MARTINS, Maria Raquel Delgado *et al.* (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Edições Colibri, Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa.
- MATTOSO, José [dir.] (1993). *História de Portugal*. Círculo de Leitores, Lisboa, IV Volume.
- MATOS, Manuel (2007). “O Novo Estatuto da Carreira Docente e o Modelo de Formação Implícito”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Junho, pág. 8.
- MENDES, António A. Neto (1996). “O Profissionalismo Docente em Debate”, in Cadernos de Análise Sócio-Organizacional de Educação, Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MOGARRO, Maria João (2008). A Influência Francesa na Educação Feminina em Portugal: Modelos, Discursos e Representações in DÍAZ, José Maria Hernández [coord.] (2008). *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana*. Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, Salamanca.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Editorial Presença, Lisboa.
- MONTEIRO, José Rodrigues; FERNANDES, Maria Helena Lopes (1985). *A Educação e o Ensino no 1º Quartel do Séc. XX*. Edição Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- MONTEIRO, José Rodrigues (2004). Bragança: 540 anos de cidade, in POLIS Bragança, (2004). *Bragança – um olhar sobre a cidade*. Bragança Polis – Sociedade P/ o Desenvolvimento Programa Polis, Bragança.
- MOREIRA, Maria Alfredo; ALARCÃO, Isabel (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores in CHAVES, Idália Sá (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, Porto.
- MORIN, Edgar (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Coleção: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.
- MUCCHIELLI, Roger (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. Livraria Martins Fontes Editora, São Paulo, Brasil.
- MUÑOZ, Tomás Garcia (2003). El Cuestionario como Instrumento de Investigación/Evaluación. Almendralejo, (documento policopiado).

- NIETO, Sonia (2007). “Profesorado al pie del cañón: lecciones desde el terreno”, in Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado, monográfico nº 374, Edita Wolters Kluwer, España, Diciembre, pág. 63.
- NIZA, Sérgio (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, in revista *Inovação*, 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, Volume 11, nº 1.
- NOGUEIRA, Jofre Amaral *et al.* (1976). *Educação: Luta de Ontem, Luta de Hoje*. Edições O Professor, Porto.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, Volumes I, II.
- NÓVOA, António (1991). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?, in STOER, Stephen R. [org.] (1991). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento, Porto.
- NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- NÓVOA, António [org.] (1995b). *Vidas de Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- NÓVOA, António [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2ª edição.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Asa Editores SA, Porto.
- NÓVOA, António (2007). “El Profesor, Hoy – La persona, la coparticipación y la prudencia”, in Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado, monográfico nº 374, Edita Wolters Kluwer, España, Diciembre, pág. 63.
- NÓVOA, António (2007a). “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, (Palestra), Publicação do Sindicato dos Professores de S. Paulo, Janeiro.
- OCDE (1989). *La Situation des Enseignants*. Difusión Restreinte, OCDE, Paris.
- OCDE (2007). *Pisa 2006 – Science Competencies for Tomorrow’s World*. OCDE, Paris.
- OLIVEIRA, Clara *et al.* (1993). *Organização Pedagógica da Escola Básica*. Publicações Politeama, Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- OLIVEIRA, Lúcia (1997). A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua, in CHAVES, Idália Sá (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto Editora, Porto.

- OLIVEIRA, Leonel *et al.* (1998). *Nova Enciclopédia Larrouse*. Edição Circulo de Leitores e Larousse, Lisboa. (Baseado em Nouveau Larrouse Encyclopédique, 1994, Volume XIII).
- ONTORIA, A. *et al.* (1994). *Mapas Conceptuais – Uma Técnica Para Aprender*. Edições Asa, Rio Tinto.
- PAQUAY, Léopold, *et al.* (1998). *Former des Enseignants Professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*. Boeck Université, Paris, 2ª edição.
- PARDAL, Luis; CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, Porto.
- PATRICIO, Manuel Ferreira (1994). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Texto Editora, Lisboa, 6ª edição.
- PERES, Américo Nunes (2000). *Utopia Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Profedições, Porto, 2ª edição.
- PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes (1998). *Análise de Dados Para Ciências Sociais*. Edições Sílabo, Lisboa.
- PINTASSILGO, Joaquim (2008). Olhares Contrastantes Sobre a Exemplaridade Educativa Francesa. As Viagens Pedagógicas de Professores Portugueses nas Primeiras Décadas do Séc., in DÍAZ, José Maria Hernández [coord.] (2008). *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana*. Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, Salamanca.
- PINTO, Fernando Cabral (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.
- PINTO-FERREIRA, Carlos *et al.* (2007). *PISA 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. GAVE-Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Edições Asa, Porto.
- POPKEWITZ Thomas S. (1995). Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a sua História, Ideologia e Potencial, in NÓVOA, António, [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2ª edição.
- PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Edições Cidine, Aveiro.
- POUTS-Lajus Serge; RICHE-Maigner Marielle (1998). *A Escola na Era da Internet*. Coleção: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.

- REA, Louis M.; PARKER Richard A. (2000). *Metodologia de Pesquisa: Do Planejamento à Execução*. Editora Pioneira, S. Paulo.
- RIBEIRO, José Luís Pais (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia da Saúde*. CLIMEPSI Editores, Lisboa.
- RITA, João (1999). “Os saberes actuais são sempre verdades provisórias ”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Dezembro, pág. 12, (texto elaborado a partir de uma conversa com Isabel Baptista).
- RUIVO, João, *et al.* (2008). *Ser Professor - Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Edição do Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores, Castelo Branco.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, in Revista Brasileira de Educação, Volume 12, nº 34- Jan/Abr.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). A Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores, in NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2007). “ ¿De donde viene la crisis de la profesión docente?”, in Cuadernos de Pedagogía, El Profesorado, monográfico nº 374, Edita Wolters Kluwer, España, Diciembre, pág. 63.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Edições Afrontamento, Porto, 6ª edição.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto Editora, Porto.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). Escola Primária: Sedimentação Normativa e Mudança Organizacional, in revista *Inovação*, 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, Volume 11.
- SAVATER, Fernando (2006). *El Valor de Educar*. Editorial Ariel, Barcelona, 2ª Impresión.
- SCHON, Donald A. (1995). Formar Professores como Profissionais Reflexivos, in NÓVOA, António [coord.] (1995c). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações D. Quixote, Lisboa, 2ª edição.
- SEIÇA, Aline Bernardes (2003). *A Docência Como Praxis Ética e Deontológica*. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- SHAUGHNESSY, John J; ZECHMEISTER Eugene B. (1994). *Research Methods in Psychology*. McGraw-Hill, New York, 3rd, ed.

- SILVA, Evangelina (2004). “As Nossas Escolas do 1º Ciclo: O que foram – o que são – Escolas do Concelho de Bragança versus Escolas de Castilla e León”, in *Brigantia – Revista Cultural*, Edição da Assembleia Distrital de Bragança, Bragança, Jan-Jun, nº1/2, Volume XXIV.
- SILVA, Evangelina (2005). “Isolamento e Construção da Identidade Profissional Docente: Especificidade(s) do Distrito de Bragança”, in *Brigantia – Revista Cultural*, Edição da Assembleia Distrital de Bragança, Bragança, Jul-Dez, nº3/4, Volume XXV.
- SILVA, Maria Celeste Marques (1997). *O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade*, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- SILVA, Maria de Lourdes (1997). *A Docência é uma Ocupação Ética*, in ESTRELA, Maria Teresa (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora, Porto.
- SIMÕES, Bárbara (2008). “Docentes são os profissionais em quem os portugueses mais confiam, políticos ficam no fim da lista”, in *Jornal O Público*, Sábado 26 de Janeiro.
- SKILBECK, Malcolm (1990). *A Reforma dos Programas Escolares*. Edições Asa, Porto.
- SKILBECK, Malcolm (1998). *Os Sistemas Educativos Face à Sociedade da Informação*, in MARQUES, et al. (1998). *Na sociedade da Informação. O que aprender na escola?*. Edições Asa, Lisboa.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O Professor Como Pessoa*. Edições Asa, Porto.
- SPN, Informação (2009). *Sindicato de Professores*, Ano XXIV, nº 29, Março, Porto.
- STOER, Stephen R. [org.] (1991). *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Edições Afrontamento, Porto.
- SUSANO, Alice (1996). *Identidade Profissional*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, (documento policopiado).
- TEODORO, António (1973). *Professores: Que vencimentos*. Coleção Cadernos do Professor, Edição de Autor, Lisboa.
- TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português – Situação e Perspectivas*. Livros Horizonte, Lisboa.
- TEODORO, António (1990). *Os Professores – Situação Profissional e Carreira Docente*. Texto Editora, Lisboa.

- TEODORO, António (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Bertrand Editora, Venda Nova.
- TEODORO, António (2006). *Professores, Para Quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Profedições, Porto.
- TEIXEIRA, João Tiago (2004). *Mudança de Concepções dos Professores*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.
- TOURAINÉ, Alain (2008). *O Mundo das Mulheres*. Instituto Piaget, Lisboa.
- TRINDADE, Rui *et. al.* (2001). *Pensar o Ensino Básico*. Edições Profedições. Lisboa.
- TRIGO-SANTOS, Florbela (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- TRIGUEIROS, António [coord.] (2005). *A Escola que Aprende: Tecnologias, Informação e Conhecimento*. Actas das XIII Jornadas Pedagógicas – VII Transfronteiriças da Associação Nacional de Professores, RVJ – Editores, Castelo Branco
- TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Edições da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 4ª edição.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática Educativa de Ana*. Porto Editora, Porto.
- VIEIRA, Ricardo (1998). “Identidades, Práticas e Representações”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Agosto/Setembro, pág. 19.
- VIEIRA, Ricardo (1998). “Identidades, Práticas e Representações”, in Jornal A Página da Educação, Lisboa, Outubro, pág. 21.
- VIEIRA, Ricardo (2004). *E Agora Professor? A transformação na Voz dos Professores*. Edições Profedições, Lisboa.
- WOODS, Peter (1995). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor, in NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª edição.
- WONG, Bárbara (1999). “O Sector Mais Esquecido”, in Jornal O Público, Sábado 16 de Janeiro.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Classe*. Porto Editora. Porto.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 18 646 de 19 de Julho de 1930 – Transforma as Escolas do Magistério em Escolas Normais

Decreto-Lei nº 27:279 de 24 de Novembro de 1936 – Refere o casamento das professoras

Lei 5/73, de 25 de Julho - Reforma Veiga Simão

Lei 5/77, de 01 de Fevereiro - Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto - Estabelece os princípios sobre a profissionalização em serviço

Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro - Estabelece o ordenamento jurídico da formação de professores e educadores

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 2 de Abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário

Lei 50/90 de 25 de Agosto – Estabelece a equivalência ao grau de bacharel para os professores do ensino primário

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei de Bases da Educação Pré – Escolar

Despacho nº 5220/97, de 04 de Agosto – Orientações Curriculares da Educação de Infância

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro – Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário

Decreto-Lei 20/2005, de 19 de Janeiro – Concursos Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário

Decreto-Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro – Avaliação de desempenho dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão Curricular da Educação Pré-Escolar

Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu, de 15 de Novembro – Programa de acção de aprendizagem ao longo da vida

Resolução do Conselho de Ministros nº 82/2007, Diário da República Iª Série de 22 de Junho – Igualdade de género

Jornais Diários:

- Público, sábado - 15 de Julho de 2006.
- Público, quinta-feira - 4 de Dezembro de 2008
- O Primeiro de Janeiro - quinta-feira - 4 de Dezembro de 2008
- Correio da Manhã – sábado – 8 de Março de 2008

Endereços Electrónicos:

<http://www.portugal.gov.pt>

<http://google.pt>

[http:// www.ine.pt](http://www.ine.pt)

<http://www.gcivilbraganca.cidadevirtual.pt>

[http:// diarioeconomico.com/edicion/noticia/0,2458,609286,00.html](http://diarioeconomico.com/edicion/noticia/0,2458,609286,00.html)

<http://www.fisicohomepage.hpg.ig.com.br/dist-braganca.htm>

<http://educar.wordpress.com/2008/03/20/sobre-os-professores-a-miguel-de-sousa-tavares/>

http://observatorioalgarve.com/cna/noticias_ver.asp?noticia=24316

(Estudo GfK: Confia no carteiro? Carteiros, bombeiros e professores são os profissionais que merecem confiança dos portugueses)

http://www.jornalbriefing.oil.pt/noticia.php?div_id=3419&id=991247

(Estudo GfK: Publicitários com pouca confiança)

<http://www.giase.min-edu.pt> (Números da Educação: Alunos, docentes e escolas)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114048s.pdf#page=27>

(Recommendation Concerning the Status of Teachers)

Nota explicativa de abreviaturas

CTT – Correios e Telecomunicações de Portugal

EAE – Equipa de Apoio às Escolas

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EFTA – Associação Europeia de Livre Comércio

DE – Direcção Executiva

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

GNR – Guarda Nacional Republicana

JI – Jardim-de-Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCE – Presidente do Conselho Executivo

PSP – Polícia de Segurança Pública

RTP 1 – Rádio Televisão de Portugal

SIC - Sociedade Independente de Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

Anexos:

