

O TRABALHO DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: MUDANÇAS E EFEITOS

THE WORK OF TEACHERS IN TIMES OF CRISIS: CHANGES AND EFFECTS

Claudia Pinheiro¹ e Maria Assunção Flores²

RESUMO

Este artigo insere-se no âmbito de um projeto mais amplo intitulado *Teachers Exercising Leadership* (TEL) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (PTDC/CPE-CED/112164/2009). Este projeto surge num contexto especialmente desafiante, marcado por uma crise económica e financeira com repercussões na vida dos professores, afectando o seu quotidiano profissional. Neste contexto, definiram-se como principais objetivos: analisar a liderança e o profissionalismo com base nas percepções e experiências de professores portugueses. Os resultados apresentados neste texto circunscrevem-se à fase II do projeto TEL, cujos dados foram recolhidos através de grupos focais com professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Participaram 68 professores oriundos de onze escolas/agrupamentos de Portugal Continental, de contextos educativos que apresentam características distintas, o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes tendo em conta as vivências e experiências de cada um dos professores envolvidos no estudo. Para a realização do nosso estudo optámos por uma abordagem mista (questionário, entrevistas semiestruturadas e grupos focais). Posteriormente, procedemos à análise dos grupos focais privilegiando uma abordagem temática de cariz indutivo, procurando os principais eixos de leitura dos dados. Os resultados obtidos a partir dos testemunhos dos professores apontam para uma visão negativa em relação às recentes alterações legislativas e à desvalorização do professor com especial destaque para o papel dos meios de comunicação. Embora se reconheçam enquanto profissionais comprometidos com os seus alunos e a sua aprendizagem, as alterações ocorridas no trabalho das escolas e dos professores, nos últimos anos, têm-se repercutido negativamente ao nível da condição docente, da motivação e dos modos de relacionamento entre os professores.

Palavras-chave: Trabalho e condição docentes, motivação, relacionamento profissional.

ABSTRACT

This study is part of a larger project entitled Teachers Exercising Leadership (TEL) financed by the Foundation for Science and Technology (PTDC/CPE CED/112164/2009), aimed at investigating teacher leadership and professionalism from the perceptions and experiences of Portuguese teachers. This project was carried out in a challenging context, marked by an economic and financial crisis with effects on teachers' professional lives. Thus, the main objective of the project was to analyze teacher leadership and professionalism based on the experiences and perceptions of Portuguese teachers. This work relates to the phase II of a wider project. Data were collected through focus groups with teachers teaching at 2nd and 3rd cycles of elementary and secondary education. In total, 68 teachers participated in the study from eleven schools in mainland Portugal, from educational contexts that have different characteristics, which allowed us to collect a plurality of voices taking into account the experiences of each of the teachers involved. A mixed method approach was selected including questionnaires, semi-structured interviews and focus groups. Content analysis was then carried out following an inductive approach. The results from teachers' accounts point to a negative view about the recent legislative changes and the lack of valorization of teachers, particularly due to the role of the media. Although they recognize themselves as professionals committed to their students and their learning, the changes in the work of schools and teachers, in the last few years, have impacted negatively at the level of teaching conditions, motivation and modes of relationship amongst teachers.

¹ Universidade do Minho, Portugal. Email: claudiampinheiro@hotmail.com

² Universidade do Minho, Portugal. Email: aflores@ie.uminho.pt

Keywords: Work and teaching conditions. Motivation. Professional relationships.

INTRODUÇÃO

Os professores são o centro de todas as atenções quer a nível político, quer a nível social e constituem o elemento decisivo no processo educativo. Neste texto, aprofundamos as questões ligadas ao trabalho docente, sobretudo num momento marcado pelas constantes mudanças na educação, e mais concretamente no trabalho das escolas e dos professores, que trazem consigo efeitos e desafios que lhes são colocados permanentemente. Aos professores é atribuída responsabilidade e pedida responsabilização aos mais diversos níveis da sua atuação, colocando em causa a todo o instante a sua atitude e desempenho profissionais, numa lógica de crescente performatividade e prestação de contas.

Aquilo a que temos assistido, apesar de os discursos pronunciarem o inverso, vai no sentido de um aumento das funções e de responsabilidades, decorrentes das mudanças nos agentes sociais, maior influência dos meios de comunicação na educação das crianças e jovens, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, a fragmentação do trabalho dos professores e o aumento de responsabilidade, burocracia e escrutínio público (ESTRELA, 2001; FLORES, 2011; FLORES *et al.*, 2014). Tudo isto em simultâneo com a rápida alteração dos papéis e competências esperadas dos professores, que devem ser flexíveis para intervir e atuar “numa sociedade com necessidades multifacetadas, no campo da educação” (CARDOSO, 2006, p. 20).

Como assevera Teodoro (2006, p. 20), tudo se solicita à escola e aos professores e, naturalmente, “sobre tudo se pede responsabilidades”. Todavia, é de ressaltar que, em Portugal, se evidenciam tendências contraditórias nas políticas educativas, porque, se por um lado, é concedida uma maior autonomia às escolas e aos professores para reinterpretarem e gerirem o currículo escolar (uma autonomia ‘imposta’); por outro, prevalece uma “visão normativa” que pode ser reconhecida no conjunto de regulamentos centrais de acordo com aquilo que se espera que as escolas (e os professores) cumpram, conduzindo a um processo de “recentralização” (PACHECO, 1998; FLORES, 2005; TEODORO, 2006). Estas antinomias vêm comprovar o aumento da complexidade e das contradições do trabalho dos professores. Assim se evidencia a pertinência e contributo do presente estudo que visa compreender melhor a situação atual e a forma como os professores percecionam estas questões e de que modo estas afetam o seu profissionalismo.

Como destaca Gimeno (1991, p. 74):

Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática (...).

[Por sua vez] o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.

A leitura da literatura sobre profissionalismo docente aponta para a complexidade e controvérsia do conceito, pois varia no tempo e depende dos contextos políticos, sociais, culturais e geográficos nos quais se inscreve (FLORES, 2004; FLORES *et al.*, 2014) e, inevitavelmente, tem implicações no que diz respeito à identidade profissional docente.

Várias reflexões versam o tema do profissionalismo docente com o intuito de captar os desenvolvimentos históricos que configuram o trabalho docente e os discursos sobre profissionalismo no sentido de analisar as tendências mas também as tensões e até contradições existente na vida e no trabalho dos professores (HOYLE, 1980, *apud* DAY, 2001; SOCKETT, 1993; GOODSON; HARGREAVES, 1996; WHITTY, 2000; FULLAN; HARGREAVES, 2001; FLORES, 2007; EVETTS, 2009; REEVES, 2009; FLORES, 2011; FLORES *et al.*, 2014; FLORES, em publicação).

Por exemplo, Whitty (2008) identifica quatro modos de profissionalismo docente: i) o modo tradicional – que se encontra associado à autonomia dos professores sobre como e o que ensinar; ii) o modo gerencialista – que é visível na cada vez maior especificação do que os professores devem fazer nas escolas e nas salas de aula, numa lógica de prestação de contas; iii) o modo colaborativo – que surge no âmbito de uma perspectiva de trabalho colaborativo entre os múltiplos atores educativos, ligada à ideia da escola a tempo integral que proporciona apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais, etc. Os professores passam a trabalhar (e a colaborar) com outros profissionais, por exemplo, da saúde, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala, etc.; e, iv) o modo democrático – que requer uma maior sensibilidade em relação a um vasto conjunto de agentes educativos, desmistificando o trabalho do professor e forjando alianças entre os professores e outros, a quem não é dada voz, por exemplo, alunos, pais, membros da comunidade, com vista à construção de um sistema educativo mais democrático. Estes dois últimos modos de profissionalismo (colaborativo e democrático) poderão proporcionar oportunidades profissionais para apoiar a aprendizagem dos alunos, destacando o conhecimento especializado dos docentes que tem de ser transmitido e disseminado de diferentes modos em contextos colaborativos.

Por seu turno, Fullan e Hargreaves (2001) sustentam um profissionalismo interativo, porque a escola não se faz sem os professores. Este tipo de profissionalismo implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, valorizando-se os juízos discricionários, as culturas colaborativas, as normas de aperfeiçoamento contínuo em que se procuram novas ideias, dentro e fora do próprio local onde se trabalha, uma reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual é considerado lado a lado com o desenvolvimento e a avaliação coletivos e, por último, uma maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente.

As formas coletivas de exercer o trabalho docente, que considerem os saberes teóricos e práticos em simultâneo com a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas e mantidas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005), daí a necessidade de se auscultar as comunidades, grupos e movimentos sociais relativamente à qualidade social da educação, pois a profissionalização deverá resultar da inter-relação com as realidades culturais nas quais o ato educativo se inscreve (HYPOLITO, 1999 *apud* GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Também Sachs (2003) distingue dois tipos de profissionalismo: gerencialista e democrático ou ativista. No primeiro, evidencia-se a mudança organizacional ligada a uma maior prestação de contas, à gestão eficiente, através da transposição das práticas do setor privado para o público, o que conduz a uma maior burocracia do ensino. O profissional responde a metas, sendo assim, visto como um gestor com autonomia para gerir a sala de aula (alunos) e outros grupos que devem aceitar a sua autoridade, documentando os seus resultados para efeitos de prestação pública de contas. O bom profissional é aquele que trabalha de forma eficiente e eficaz e vai ao encontro de critérios standardizados definidos para os alunos, para os professores e para as escolas.

Ao propor o profissionalismo democrático, Sachs (2003) procura desmistificar o trabalho profissional e construir alianças entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa. O professor é visto com responsabilidades que vão para além da sala de aula, contribuindo para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade e para os alunos, procurando construir uma sociedade mais justa e democrática.

As concepções idealistas sobre profissionalismo enfatizam a natureza especial dos professores peritos, nomeadamente a sua especialização e as virtudes éticas, associadas aos conceitos de confiabilidade, colegialidade e serviço. As concepções críticas, por seu turno,

ênfatisam a natureza exclusiva das profissões e das ideologias, do próprio interesse que sustentam as suas reivindicações a um estatuto especial que influencia os outros (GEWIRTZ *et al.*, 2009).

Os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar nas identidades profissionais dos professores (GARCIA;HYPOLITO; VIEIRA, 2005), não podem ser tomados de forma exclusiva, devido à dimensão dinâmica do conceito e dos próprios modelos. Essencialmente, todas as perspectivas visam mostrar um panorama repleto de possibilidades e implicações de modelos que se entrecruzam e, simultaneamente, convivem em contradição.

Atualmente, a escola pública assume as mais diversas funções e, neste contexto, o professor tem de responder a exigências que estão para além da sua formação e que, inevitavelmente, condicionam o exercício da sua profissão e o modo como percebem o seu profissionalismo. O professor é chamado a assumir e desempenhar o papel de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004). Assim, o trabalho docente complexificou-se e o seu âmbito de compreensão foi ampliado (PACHECO, 2004), ou seja, não se restringe apenas à sala de aula, compreende a gestão da escola, a elaboração de projetos, a discussão coletiva e o desenvolvimento do currículo e da avaliação.

Este trabalho de investigação surge na sequência de mudanças políticas, económicas e sociais associadas à crise que assolou Portugal nos últimos anos e insere-se no contexto de um projeto mais amplo denominado TEL – *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164//2009), com o objetivo de compreender as mudanças que se evidenciaram, nos últimos anos, no contexto educativo português e os consequentes efeitos que se fizeram sentir no trabalho das escolas e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Metodologia

Os dados que apresentamos neste texto resultam de um projeto de investigação mais amplo, com duração de três anos, intitulado Projeto TEL: *Teachers Exercising Leadership – Challenges and Opportunities* (PTDC/CPE-CED/112164//2009). O projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tendo como objetivos: i)

compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades; ii) analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham; iii) compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo; iv) desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

O *design* da investigação contemplou uma abordagem mista, incluindo uma variedade de métodos de recolha de dados que ocorreu ao longo de três fases. Numa primeira fase, foi aplicado um inquérito por questionário a professores a nível nacional, em Portugal Continental (n=2702), numa segunda fase, foram realizadas entrevistas a diretores de Agrupamentos de Escola (AE) e Escolas Secundárias (ES) (n=11) e grupos focais com professores (n=99) da Educação Pré-Escolar (EPE), do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES) e com alunos dos vários níveis de ensino (n=108). O projeto incluiu ainda, numa terceira fase - a realização de cinco oficinas de formação em cinco escolas no sentido de desenvolver e potenciar o profissionalismo e liderança dos professores, o que levou à criação da rede de escolas TEL (n=66).

No âmbito deste texto, circunscrevemo-nos às mudanças e consequentes efeitos que se fizeram sentir ao nível do trabalho das escolas e dos professores, considerando os tempos de crise instalada, nos últimos anos, em Portugal. Neste texto estão contemplados apenas os dados referentes à fase II do projeto de investigação centrando-se na análise das mudanças e efeitos evidenciados pelos professores dos Ensinos Básico e Secundários que participaram nos *focus group* realizados num total de 68 professores (pois os restantes são educadores e professores do 1.º ciclo).

As escolas/agrupamentos que participaram nesta investigação estavam geograficamente localizados nos distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Lisboa, Évora e Faro de Portugal continental. Neste trabalho analisamos os discursos de sessenta e oito (n=68) professores envolvidos nos grupos focais, tendo participado grupos entre três a seis professores. Os professores que participaram no estudo cujos resultados apresentamos neste texto possuem características heterogéneas e são oriundos de diferentes contextos educativos (urbanos, rurais, periféricos). São predominantemente do sexo feminino (n=51), com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos e destacam-se os professores com mais de 21 anos de serviço.

As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente respeitando todos os princípios éticos num

processo de investigação desta natureza. Procedemos à análise do discurso dos grupos focais privilegiando uma análise temática indutiva com base na qual procurámos identificar os principais eixos de leitura dos dados, tendo em conta os princípios e orientações da literatura neste domínio (cf. por exemplo, BRYMAN, 1988; SILVERMAN, 2000).

Principais resultados

Dos dados recolhidos através dos grupos focais, podemos perceber que os professores distinguem três dimensões relacionadas com as principais mudanças ocorridas e que tiveram repercussões no trabalho das escolas e dos professores, destacando as mudanças a nível das políticas educativas, a nível organizacional e a nível social. Segundo os testemunhos dos professores, podemos ainda depreender que estas mudanças tiveram impacto e efeitos a diferentes níveis. Assim, de um modo geral, foram identificados efeitos na condição e trabalho docentes, na motivação dos professores e nos modos de trabalho e de relacionamento profissional.

Mudanças no trabalho das escolas e dos professores

Os professores destacam a profusão de textos legislativos que têm de acompanhar, o aumento do volume de trabalho, de tarefas e solicitações às quais têm que dar resposta, colocando desafios constantes no seu quotidiano profissional:

O excesso de burocracia. Não falo em termos de escola, (...), mas a legislação constante, a legislação nova que sai diariamente dificilmente conseguimos acompanhar. Eu falo por mim. É muito complicado acompanhar estas mudanças todas diárias e depois é a carga horária, aquele volume de trabalho e tudo o que eu disse. (PROFESSORA 60, 2.º CEB).

Às vezes, ficamos um bocado confusos sobre as nossas prioridades (...) Aquilo porque vamos ser penalizados com maior intensidade é por uma tarefa burocrática que não cumprimos dentro de um prazo (silêncio). E algumas das tarefas que nunca foram tarefas dos professores (silêncio) no passado (silêncio) e que agora nos são delegadas cada vez mais como se nós fôssemos umas pessoas super, super-homens, super-mulheres, que trabalhamos na escola e somos capazes de fazer tudo, psicólogo, assistente social. (PROFESSORA 18, Ensino Secundário).

Os discursos dos professores entrevistados evidenciam a crescente carga horária, as constantes reuniões que consideram “infrutíferas”, a par da precariedade laboral, sentida através dos horários zero e do congelamento das carreiras, fazendo, ainda, referência à redução dos salários e ao aumento da idade de reforma, aspetos que conjugados conduzem a uma maior incerteza, instabilidade e insegurança profissional:

A questão da gestão da carga horária vem-nos dificultar, porque as escolas não são todas iguais e os alunos não são todos iguais e se nós queremos adaptar o ensino às características e à especificidade daquela área e se queremos fazer diferenciação pedagógica, não conseguimos fazer se tem que ser tudo igual para todos. E aí noto que nos veio dificultar o nosso trabalho. Portanto, nos últimos três anos eu acho que se não fosse a nossa motivação e não queremos cruzar os braços e ficar para trás. (PROFESSORA 42, 3.º CEB).

Os professores que têm horário zero estão numa situação delicada certamente (...) o congelamento também contribui para a insatisfação, o não haver progressão, o não haver reconhecimento. (PROFESSORA 60, 2.º CEB).

Um outro aspeto importante que os professores participantes nos grupos focais referem é a composição das turmas, por causa do elevado número de alunos, que afeta não só a atuação do professor mas também a aprendizagem dos próprios alunos. A questão relacionada com a avaliação dos alunos também não é deixada de fora, de certa forma, como exemplo do alargamento das responsabilidades e papéis que os professores têm, inevitavelmente, que desempenhar perante todas as mudanças que se fizeram sentir:

O número elevado de alunos por turma é impensável nos alunos de hoje, isso era no nosso tempo que entrávamos calados, saíamos mudos, isto é impensável. (PROFESSORA 20, Ensino Secundário).

Nós não conseguimos, sentimos que realmente não conseguimos chegar aos alunos da mesma forma (...) de qualquer forma o número de alunos por turma, eu acho que influencia muito o nosso trabalho, o que nós poderíamos fazer e eu sinto isso. (PROFESSORA 64, 2.º CEB).

A vida que tem sido dada aos professores, o professor tem perdido estatuto, tem perdido direitos... ganha muitas obrigações, mas cada vez tem menos regalias, cada vez tem menos direitos, aumentam-nos o tempo de trabalho, aumentam-nos, cada vez há mais direcções, mais coisas extra para fazer a nível da escola,

mais burocracias, mais relatórios, mais atendimento, etc. E aquele tempo que era concedido aos professores para preparar umas aulas e ter gozo em preparar a aula e tentar fazer o seu melhor, hoje o professor não tem tempo para isso. (PROFESSORA 20, Ensino Secundário).

No que se refere à condição docente, os professores destacam como marcos das mudanças ao nível das políticas legislativas, por um lado, as alterações do Estatuto da Carreira Docente (ECD), por outro, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Ambos os aspetos evidenciados contribuíram para momentos de perturbação e crispação das relações profissionais entre os docentes, conduzindo uma vez mais à criação de instabilidade no local de trabalho:

Houve ali um momento de crispação. Houve momentos em que parecia que as pessoas estavam a competir umas com as outras. Foram breves mas houve ali aquele momento mais quente da avaliação. Aquele primeiro momento em que havia aqui a atribuição, parecia que, de repente, nós que sempre trabalhámos para um objetivo comum, sempre trabalhámos em conjunto, de repente, parece que cada um queria pegar na bandeira e dizer “não, fui eu, olha, fui eu”. Mas quer dizer, isso depois também se diluiu no ano a seguir. (PROFESSORA 39, 3.º CEB).

Eu acho que o grande marco temporal foi o ano 2007 quando foi aprovado o estatuto da carreira docente com a Ministra Maria de Lurdes que houve aí uma reviravolta. E a avaliação do desempenho surgiu assim... O que eu notei, a grande diferença foi o aumento do nível de trabalho dos professores e, portanto, o trabalho do professor passou a ser muito maior e as relações pela questão dos pares avaliarem a si próprios e a questão dos titulares, por injustiças criou alguma suspeição e algum mau clima. (...). Eu acho que antes de 2007 íamos para a sala dos professores falar um bocadinho do futebol, mostrar fotografias do fim-de-semana, das viagens que fazíamos. A partir de 2007, por vários motivos, ninguém mostrava fotografias, ninguém falava de futebol. Toda a gente falava como é que ia dar a aula. Eu acho que o grande marco foi o ano 2007. (PROFESSOR 12, Ensino Secundário).

A alteração dos programas de Matemática e de Português também foi referido pelos professores como uma mudança significativa que levou a aprendizagens mais forçadas e à criação de perturbações:

(...) criaram um novo programa que no essencial mantém, mas também introduziram umas coisas novas o que levou a umas aprendizagens mais forçadas, a uns cursos de formação e algumas

metodologias a que não estávamos tão habituados, portanto criou alguma rotina diferente, e alguma perturbação, para aquilo que nós estávamos, sim, de alguma forma habituados. (PROFESSOR 75, 2.º CEB).

No que diz respeito às mudanças ao nível das políticas educativas, os docentes referem, ainda, aspetos como a intervenção da Parque Escolar que trouxe mudanças positivas tendo em conta as condições e instalações disponibilizadas: “Muito boas condições. Temos salas que são um espetáculo.” (Professora 22, Ensino Secundário). Porém, outros professores referem a falta de recursos físicos, aspeto que condiciona o exercício da sua profissão e ainda a deterioração dos equipamentos aos quais não é feita manutenção por falta de verbas:

São as condições físicas, as instalações não permitem, nós temos corredores aproveitados para aulas (...) Nós aqui também não temos condições em termos de instalações físicas para o trabalho colaborativo. Ora, nestas circunstâncias não é possível fazê-lo... (PROFESSOR 45, 2.º e 3.º CEB).

O que eu sinto é que os nossos meios de trabalho estão-se a degradar a olhos vistos, nomeadamente não é preciso a gente ir mais longe. As escolas foram equipadas com belos equipamentos de projeção para que os miúdos se habituassem a trabalhar com o computador. Neste momento, com a crise que há, há dificuldade em manter esse tipo de material. Portanto, qualquer dia voltamos ao velho dito retroprojeter. Não, mas a curto prazo vai deixar de funcionar porque não há dinheiro. (PROFESSORA 7, Ensino Secundário).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são referidas nos discursos dos professores, pois vieram mudar as suas vidas:

As novas tecnologias exigem mais de nós porque temos de as dominar e temos que as trazer para dentro da sala de aula, portanto, isso dá-nos muito trabalho em casa, explorar... e depois saber como usá-las na sala de aula. (...) Nos tempos de hoje, em que... conhecermos as novas tecnologias, explorar as novas tecnologias e para tirarmos proveito delas exige muito e nós não temos esse tempo em casa para trabalhar e quando... como estamos aqui na escola, por exemplo, eu estou 28 horas, vou daqui para casa com a cabeça completamente desfeita, ainda tenho muito trabalho para fazer... (PROFESSORA 48, 3.º CEB).

No que concerne às mudanças a nível organizacional, os professores destacam a organização das escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e a constituição dos mega-agrupamentos. Os TEIP são descritos como dispendo de uma maior

autonomia a nível de gestão e recursos, de condições para estabilizar o corpo docente, promovendo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de diversos projetos, nas relações com as famílias e no comportamento e desempenho dos alunos:

O facto de sermos TEIP permitiu-nos durante muito tempo, nos últimos anos, a exceção foi este ano mesmo, reconduzir os professores e essa ligação que existe com os alunos (...) acabou por fortalecer aqui laços. O conhecimento que nós temos dos alunos já é muito para além da sala de aula, muito para além daquilo que habitualmente um diretor de turma tem. (...) E neste momento a escola é respeitada, a escola é, inclusivamente, para muitos, o porto de abrigo. (PROFESSORA 54, 3.º CEB).

Já os mega-agrupamentos são vistos pelos professores com ceticismo e apreensão, devido às diretrizes que não envolvem os docentes nem têm em conta os projetos e as relações já estabelecidas entre as escolas, ou seja, esta situação de “casamentos forçados” gera receios, expectativas e novos desafios em torno das implicações que a organização de um grande número de escolas de diferentes níveis de ensino implica em termos de gestão e da articulação entre ciclos e níveis, levando a uma perda de identidade.

É o lado de lá e o lado de cá. Mas é assim, é como aqueles casamentos forçados. Eu fui forçada a casar, a vir para aqui para a escola sede e perco toda... é uma autonomia relativa, mas perco-a, não é? E perco identidade de alguma forma. (PROFESSORA 18, Ensino Secundário).

No âmbito das mudanças a nível social, a partir dos discursos dos professores, podemos destacar aspetos como a imagem e o papel da escola na sociedade atual, assim como o papel desempenhado pelos pais e o comportamento e desinteresse dos alunos e, ainda, a autoridade e a imagem social dos professores.

No que concerne à imagem e ao papel da escola na sociedade atual, os professores referem que a escola mudou devido às repercussões dos resultados menos positivos da avaliação externa e dos exames nacionais. As transformações ocorridas na sociedade provocaram, por um lado, uma desvalorização da escola pública, em grande medida, porque foi criada a imagem de que aquilo que é grátis não tem valor; por outro, a escola passou a ser vista com um novo papel, sendo o “porto de abrigo” para os diversos problemas espoletados pela crise económica e financeira.

Eu acho que, nos últimos tempos, nos últimos anos, a escola mudou um bocado. Eu acho que até uma determinada altura, 2004, a escola era muito procurada e a escola conseguia selecionar muitos alunos e daí que o aproveitamento, o interesse dos alunos, as

motivações, acho que eram um pouco diferentes dos que são os atuais alunos.” (PROFESSORA 17, Ensino Secundário).

Eu acho que, de facto, às vezes, o que é gratuito não é valorizado e, eu noto isso, nos momentos em que estou na sala de estudo, aliás (nome de colega) está comigo, estamos juntas, e em que a afluência dos alunos é reduzidíssima. (PROFESSORA 19, Ensino Secundário).

E, neste momento, a escola é respeitada, a escola é inclusive para muitos o porto de abrigo. É o porto de abrigo para a mãe que precisa de ajuda e vem à escola, porque ficaram desempregados, porque ficaram sem luz momentaneamente por falta de pagamento e recorrem à escola(...). E nisso realmente é a diferença total relativamente à valorização que a escola tinha na comunidade.(PROFESSORA 39, 3.º CEB).

Os professores entrevistados referem constantemente que a escola de hoje é caracterizada pela massificação, pela multiculturalidade, pela heterogeneidade populacional e de cursos, pelo baixo abandono escolar, pelo envolvimento em projetos, mas, simultaneamente, vê-se a braços com uma gestão complicada em termos de quantidade de pessoas, de escolas (mega-agrupamentos), a par da falta de liderança dentro da sala de aula e do desinteresse dos alunos. A par de todos estes fatores a escola ainda tem que conseguir lidar com a instabilidade do governo, mas que cada vez mais regulamenta desgovernadamente e exige qualidade a todo o custo:

Hoje em dia, eu tenho uma heterogeneidade de alunos muito grande, porque também tenho diferentes cursos, tenho o curso tecnológico de desporto, tenho o curso profissional de animação social, sócio cultural e tenho os científicos, portanto, são três níveis completamente diferentes, populações distintas, com motivações distintas, não é? (...) a escola pública que é assim, há uma heterogeneidade de populações com motivações muito distintas, com recursos socioeconómicos muito distintos e que dificulta uma aprendizagem para a qualidade porque a maioria quer aprender pelo mínimo, portanto, nós aqui não podemos, de forma nenhuma, porque eles não nos acompanham, erguer o grau de dificuldade, portanto, andamos ali pelas coisas elementares. O que um aluno pretende realmente saber, ter conhecimento, tirar boas notas, acho que esse aluno, os pais já compreenderam que têm que o pôr no ensino particular, não é? Porque ele aqui não consegue e não consegue por vários motivos, não tem motivação, nem tem competição saudável, não tem competição nenhuma, não é? Nem o professor trabalha para ele, porque não consegue. (PROFESSORA 20, Ensino Secundário).

E a escola está a viver uma crise brutal e vai ter que ser por aí e ela está a caminhar completamente em sentidos opostos porque está-se a criar um monstro para se gerir em termos de quantidade de pessoas, de escolas e diversidades e isso afasta-nos cada vez mais dessa capacidade depois de liderança dentro de uma sala de aula, pelo desconhecimento dos alunos. (PROFESSORA 55, 2.º CEB).

No que se refere ao papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação, os professores ressaltam o aumento do número daqueles que não colaboram e não participam na vida da escola e se desresponsabilizam da educação dos filhos/educandos. Esta atitude por parte dos pais e encarregados de educação tende a contribuir para uma desvalorização da escola, tal como revelam os testemunhos apresentados a seguir:

É assim, é os alunos não terem e cada vez se nota mais, não há apoio, eles não têm apoio em casa (...). Não têm em casa alguém que deva fazer um determinado papel que são os pais ou os encarregados de educação (...). Não têm, não têm. E cada vez se nota mais. Porque os pais têm muitos problemas porque nós sabemos que existem, não é? E uns não têm emprego outros não sei quê. E realmente nós notamos que eles em casa não têm um acompanhamento e não estou a dizer acompanhamento de ajudar o menino a estudar inglês, nada, nada disso, não estou a dizer isso. Até porque nós sabemos que temos aqui alunos que os pais não podem ensinar mesmo, não é? Eu que podia ajudar os meus filhos, até ao 9.º ano não ajudei, cada um arranjou-se sozinho que eles têm que aprender sozinhos a fazer pela vida e nunca ajudei nada. Portanto, não estou a dizer que os pais ajudassem em casa, não queria. Eu queria era que os pais em casa dissessem: “ó meu menino, mostra lá a tua aulinha! O que é que fizeste, ora mostra! (PROFESSORA 23, Ensino Secundário).

Acho que, de facto, há uma desresponsabilização da família, da sociedade... A escola passou a ser responsável por tudo e mais alguma coisa e os professores têm que dar resposta a tudo, a parte que era da família passou, em grande parte, para os professores, aquilo que era da sociedade passa para os professores, há uma sobrecarga excessiva e...tudo se centra nos professores e, às vezes, irrita-me um bocadinho, quando estou a ver notícias na televisão e alguém que está a falar sobre educação e fala imediatamente por isto e aquilo...papel da escola. A escola tem que entrar sempre em campos onde as famílias até deveriam ter mais responsabilidade, ou a sociedade. (PROFESSORA 41, 2.º CEB).

Ainda, no que diz respeito às mudanças sociais, não podemos deixar de destacar a desvalorização do trabalho do professor e a perda de autoridade na escola e na sociedade.

Esta desvalorização da profissão docente associa-se às instâncias políticas, à comunicação social e à sociedade em geral, contribuindo para a deterioração da imagem do professor.

Nós temos uma falta de respeito generalizada pela sociedade porque o professor não é muito reconhecido a nível da sociedade como em termos de desempenhar um papel importante. Nós apenas estamos, tomamos conta. (PROFESSORA 7, Ensino Secundário).

Esta situação de massacre sistemático dos meios de comunicação em relação à nossa classe, é terrível. Por muito que a gente queira, há sempre qualquer coisa que mexe connosco. (PROFESSOR 26, Ensino Secundário).

No que respeita ao papel do aluno, os professores entrevistados apontam para a visível falta de disciplina, os comportamentos desadequados à sala de aula e uma desmotivação e desinteresse evidentes por parte dos alunos, assim como o decréscimo da qualidade e a procura do facilitismo:

Eu, começando pelos alunos, é assim, e isso é conjuntural de há uns anos para cá, tem-se vindo a verificar em termos de qualidade de alunos um decréscimo na qualidade. Eles vêm, não é querendo chutar a bola para trás e dizer que são os colegas de trás que têm as culpas, mas é assim efetivamente, há muitas deficiências de base (...) depois tem tudo a ver com todo o sistema de lá de fora. Os meninos vêm desmotivados, desinteressados por toda a situação de crise e da conjuntura social e económica, etc. E nota-se mesmo esse decréscimo na qualidade, aliás, o desinteresse, essa desmotivação presente. De há uns anos para cá, efetivamente, temos tido um grande acréscimo de cursos profissionais e os cursos profissionais são completamente diferentes dos científico-humanísticos. (PROFESSORA 1, Ensino Secundário).

No científico e humanístico, em que eu leciono, tem mais uma etapa e chama-se universidade e, às vezes, começa a ser uma coisa muito ao longe no horizonte deles. Deixam de ter objetivos e vontade em investir e muitos deles estão ali porque os pais os obrigaram a estar ali porque querem um futuro melhor para eles, mas se calhar não conversaram com os filhos, se aquilo é efetivamente o melhor futuro para eles (...). É uma dificuldade de abertura à aprendizagem por mais que a gente tente estimular. Porque eu sinto, por exemplo, que houve uma altura na minha evolução de professora, a gente mostrava vídeos e os alunos “ah, que maravilha”. Agora pronto, eles têm ipads, mas quer dizer, os vídeos falam de coisas interessantes na minha opinião. Mas na opinião deles não, aquilo é uma chatice e dormem. (PROFESSORA 7, Ensino Secundário).

Efeitos das mudanças

A condição docente foi afetada de forma evidente pelas mudanças ocorridas, nos últimos anos, decorrentes do volume de trabalho, do aumento das tarefas administrativas,

da redução de salários, da instabilidade insegurança profissional, da precariedade laboral e da burocratização do trabalho:

Continuamos a trabalhar um bocadinho de forma esquizofrénica. É mesmo aquilo que eu sinto. Porque a necessidade humana é uma, a obrigação profissional relativamente ao cumprimento de currículos e de programas é outra e depois toda a burocracia que nos é pedida ainda vem adensar toda esta dificuldade que é gerir tudo isso. (PROFESSORA 55, 2.º CEB).

As pessoas não sobem de escalão, as pessoas não ganham mais por isso. Quer dizer e depois chega-se a isto, quer dizer, chega-se a esta instabilidade da carreira que é: eu amanhã posso estar na rua. (PROFESSORA 61, 2.º CEB).

Os professores entrevistados referem a falta de relevância e utilidade de muitas tarefas burocráticas que lhes são incumbidas, ressaltando a natureza repetitiva, desgastante e cansativa, como podemos verificar nos seguintes excertos:

Com tantas reuniões, preencher tantos papéis, tanta coisa para a avaliação e por aí fora, falta de tempo para a parte da preparação das aulas. (PROFESSOR 8, Ensino Secundário).

Muitos papéis. Muito tempo perdido com papéis que não interessam nada (...). Muitas vezes até temos que repetir informação em vários papéis e é muito cansativo, desgastante e, de facto, não leva a conclusões nenhuma. (PROFESSOR 94, 3.º ciclo).

Nos discursos proferidos pelos docentes é destacada a intensificação do trabalho, devido ao aumento da carga horária, do volume de trabalho, de reuniões, de cargos e funções exercidas na escola. Além de todas estas condicionantes do trabalho docente acresce ainda o aumento de turmas por professor e o número de alunos por turma:

São grandes [as turmas], a diversidade é muito grande e a dificuldade também e é difícil lá chegar. Se um aluno é bom, é bom, agora aquele que tem dificuldade anda ali muitas vezes aos papéis, e uma pessoa nem sempre pode parar a aula e: “olha”, não é? E agora mais, agora aparecem-nos alunos do ensino especial, pronto, que ainda agrava mais a situação. Eu tenho, no 10.º ano, um aluno do ensino especial e eu sinceramente ando aos papéis para ver como é que eu vou contornar a situação. (PROFESSORA 24, Ensino Secundário).

Fatores como a perda de estatuto, o congelamento das carreiras, a falta de reconhecimento social da profissão e a degradação da imagem são aspetos que contribuem para uma crescente desmotivação e ausência de perspetivas futuras:

É que a nossa profissão tem uma expectativa e depois vão-lhe tirando estatuto, poder económico, meios de trabalho. Isso é doloroso. (PROFESSORA 30, Ensino Secundário).

Há uma imagem social criada por políticos... (denegrada) E então onde é que isso está? Está na sociedade, está interiorizado pelos pais. Ou seja, há aqui um desprezo, hoje, e que conduz à falta de autoridade, porque essa imagem foi desgastada ao longo de vários anos e foi corroída...naturalmente... uma coisa destrói-se muito facilmente... Depois edificar leva muito tempo. (PROFESSOR 75, 2.º CEB).

A deterioração da imagem e falta de autoridade do professor conduzem à desvalorização da escola e, em particular, do papel dos próprios professores por parte da sociedade, dos pais e sobretudo dos alunos, repercutindo-se na indisciplina dentro da sala de aula e na falta de interesse por parte dos pais e dos alunos:

Os pais não valorizam aquilo que os miúdos podem tirar do que é a experiência escolar, não é muito valorizado pelos encarregados de educação, de uma forma geral “ah...faz mas é o 9º ano ou vais fazer um CEF ou vai ser cabeleireira como a madrinha, ou vai ser manicure como não sei quem, ou o meu tio tem uma empresa de construção e eu arranjo para lá um emprego”; portanto, não há muito aquela perspetiva de estudar, de seguir, eu não sei ao nível do 3º ciclo, mas eu pergunto aos meus do 6º ano e eles querem ser jogadores de futebol e cantores. (PROFESSORA 62, 3.º CEB).

Temos uma outra massa que não quer absolutamente nada, está aqui porque tem que estar e, portanto, é a cultura, como eu costumo dizer, da gastronomia e do telemóvel, porque tudo o resto não lhes diz rigorosamente nada, qualquer outro desafio como seja uma ida ao shopping é mais forte do que uma atividade que a escola desenvolve, por muito interessante que seja. E isso é complicado (...) parte muito do facilitismo que as pessoas estão muito habituadas a terem as coisas sem esforço nenhum, os pais, os nossos pais, provavelmente, dar-nos-iam um reбуçado quando nós apresentávamos resultados, não é? E, eles, hoje, têm reбуçados a toda a hora sem resultado nenhum (silêncio) é muito complicado, lidar com as questões da motivação, hoje não tem rigorosamente nada a ver com quando estamos a falar há dez ou quinze anos atrás. Portanto, é muito difícil mobilizar uma turma ou a maioria das turmas, pô-los a trabalhar com qualidade, com interesse, chamá-los para a escola, serem interventivos, interessarem-se por coisas além das matérias... tudo o que sai fora do contexto de sala de aula, mesmo uma visita de estudo, eles acham que não é necessário. O aluno vai à aula não é porque a aula é interessante ou porque vai aprender uma coisa nova, não é isso que o motiva, o que o motiva é mais o não ter falta do que propriamente o que vai aprender lá dentro. Isto deveria ser o contrário. (PROFESSOR 18, Ensino Secundário).

A par dos efeitos que se fizeram sentir ao nível da condição docente, também a motivação dos professores foi afetada pelas mudanças destacadas anteriormente:

A minha motivação, a minha vontade, a alegria com que eu venho para a escola mudou, é diferente. A que é que isso se deve? Olhe, é a parte remuneratória, vamos ser diretos, a parte remuneratória é uma, desde a gente não progride desde 2005, creio eu... (PROFESSOR 45, 2.º e 3.º CEB).

Os professores revelam sentir um enorme desgaste, desânimo e cansaço, devido à heterogeneidade social, económica e cultural da população existente na escola, assim como pela postura que os alunos têm vindo a adotar relativamente à escola e à aprendizagem:

É um desgaste muito grande manter a motivação e o grau de exigência com a população heterogénea que eu tenho e com estas mudanças todas (...) É um desgaste mesmo muito grande eu agora, tal como as colegas, partilho gostar de ensinar e foi por isso que fiquei a ensinar, eu adoro o que ensino ainda por cima (...) só que às vezes sinto-me muito triste e muito desgastada quando ninguém consegue ouvir nada e ninguém consegue aprender, nem sequer tem postura para aprender e isto é um desgaste enorme, enorme mesmo. (PROFESSORA 18, Ensino Secundário).

Sinto-me exausta (...) os alunos dizem “porque é que se preocupa tanto? para que é que se preocupa tanto professora?” mas, de facto, eu preocupo-me e, às vezes, eu ando aí com péssima cara, com péssimo aspeto, exausta, porque tenho, sinto essa responsabilidade. A sensação é de que estou a puxar uma carroça, tenho que puxar por eles. (PROFESSORA 20, Ensino Secundário).

Os constrangimentos são inúmeros, como por exemplo, a atitude dos pais e a perda de reconhecimento social: “Às vezes quando chamamos uns pais porque um miúdo tem problemas, os pais são piores que os filhos. Quer dizer, a gente percebe logo à primeira quando a gente chama os pais para tentar resolver algum problema que se calhar o filho é assim porque é o espelho de casa.” (Professor 3, Ensino Secundário). Outros referem “A perda do estatuto e a falta de respeito pela especificidade desta profissão.” (Professora 5, Ensino Secundário), e ainda o facto de os resultados não refletirem o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo:

Outra coisa que eu acho que pode ser desmotivante é que os resultados nacionais não refletem minimamente o trabalho que se tem aqui. Não consigo perceber como. Nós trabalhamos tanto e eles também e depois vamos ver “é assim, mas porque é que não houve melhores resultados? Nós trabalhamos tanto, como é que não temos melhores resultados? (PROFESSORA 41, 2.º CEB).

Perante todos estes factos e constrangimentos, no seio da classe docente, segundo os testemunhos, não se faz sentir a falta de autoestima, nem brio e envolvimento com a escola, com os alunos e com o seu desempenho enquanto profissionais:

É assim, a autoestima, o papel do professor, hoje em dia, é, muitas vezes, posta em causa, às vezes os alunos têm imensos atrevimentos. Eu acho que saber lidar com isso... e aí também se vê o papel de líder do professor. Não se deixar também abater e nem sequer que esse tipo de papel que é posto em causa que isso seja uma grande ameaça, vale o que vale, o aluno vai tentar e pode tentar sempre provavelmente, agora o professor tem de conseguir continuar a ensinar e educar apesar desse desafio constante, porque há muitos alunos que estão sempre a pôr em causa e o professor nem sequer sabe isso. Muitas vezes, há esse desafio e por parte dos pais também.” (PROFESSORA 32, Ensino Secundário).

É o professor pelo seu brio profissional que a procura e para responder a uma necessidade que a escola tem ou a própria sociedade tem. (PROFESSOR 2, Ensino Secundário).

O envolvimento vai muito para além da carga horária, sentir que se faz parte, os projetos, eu nunca fui muito boa a olhar para o relógio, mas eu acho que essa postura das pessoas faz, também, com que, hoje em dia, não se sintam demasiado, porque quem chegou a experimentar esse envolvimento, sentia-se revoltado porque então eu até só tinha estas horas e... mas sempre houve gente que se disponibilizou porque nessa altura o trabalho era mesmo deles e gostavam de participar. (PROFESSORA 70, 2.º CEB).

Os professores, apesar das condições de trabalho e dos efeitos que estas têm na sua motivação, referem ter uma “ligação forte” com a escola (Professora 1, Ensino Secundário) e permanecem no ensino por vocação e por dedicação ao trabalho com os alunos, com as turmas e com as famílias, destacando a sua capacidade de resiliência mesmo perante condições hostis, como a precariedade, a redução de salários, a intensificação do trabalho, a constante prestação de contas, a perda de prestígio e a deterioração da sua imagem:

Nós podemos estar muito desmotivadas em relação a tudo, aos cortes, àquilo que nos tiram, àquilo que não nos dão, mas é assim, em relação ao trabalho que temos que fazer com os alunos, com a turma, com a família, com o conselho de turma, fazemos tudo até ao máximo. Não é por causa disso que deixamos de trabalhar para a escola. (PROFESSORA 40, 2.º CEB).

Eu acho que as pessoas que estão aqui efetivamente estão por vocação. Eu acho que para ser professora é preciso ter vocação para, é preciso gostar de... e eu não conheço aqui ninguém que não goste... Portanto, podem-nos tirar isto. De facto, estou muito zangada com o ministro, com o ministério, tiram-nos isto, tiram-nos aquilo, mas, de facto, os miúdos não têm culpa. (PROFESSORA 41, 2.º CEB).

No que concerne aos efeitos das mudanças ao nível dos modos de trabalho e relacionamento entre os professores, neste domínio, os docentes aludem ao empenho e à vontade de trabalhar que se repercute em aspetos como a assiduidade: *“esse empenho nota-se se formos a ver, por exemplo, se vir o mapa das faltas lá em baixo, o pessoal docente é assíduo (...). Portanto, aí mostra-se também o seu empenho, a sua vontade de trabalhar.”* (PROFESSORA 1, Ensino Secundário). Também nos desvendam que há uma grande preocupação com os alunos: *“há uma grande preocupação pelos alunos. Acho que, às vezes, até exageramos um bocadinho. Apoiar os alunos o mais possível em todas as vertentes.”* (PROFESSORA 9, Ensino Secundário).

Os participantes desta investigação, na sua grande maioria, evidenciam que, apesar de ser uma “classe muito heterogénea” e de nunca terem sido uma “classe unida”, também devido aos inúmeros sindicatos que existem e à falta de união nos momentos cruciais (PROFESSORA 18, Ensino Secundário), faz-se sentir um bom ambiente entre os professores: *“A relação entre os professores, para os professores, faz com que o ambiente seja bom.”* (PROFESSORA 23, Ensino Secundário). Porque, no fundo, há um *“sentido de identidade e de pertença à escola”* (PROFESSORA 24, Ensino Secundário). Além disso:

[o] *“envolvimento da maior parte das pessoas, da maior parte dos professores, dos funcionários também é muito grande. Acho que podemos dizer que temos uma certa cultura de escola, no sentido desse envolvimento, uma certa cultura também de liberdade.”*
(PROFESSOR 27, Ensino Secundário).

Apesar de toda a conjuntura económica e social em que o professor atualmente vive, os testemunhos são ilustrativos da proficiência dos docentes e do facto de, em circunstância alguma, mesmo que bastante adversa, não negligencia o seu trabalho, arranjando tempo e disponibilidade para trabalhar em conjunto:

É difícil separar a parte da sala de aula da outra parte porque nós não funcionamos, embora funcionemos ao toque da campainha, as nossas atividades não terminam quando a nossa aula termina, portanto, nós num dia podemos ter atividades que não terminamos e levamos para casa e que trazemos no dia seguinte e no outro e no outro, não é? E, portanto, nunca há dias iguais (silêncio) isto para dizer o quê? Para dizer que para nós, neste momento, é muito complicado exercer uma profissão em que tudo o que nos pedem é

muito mais do que aquilo que é a nossa tarefa. Portanto, a tarefa de professor, ainda hoje estava com um colega no bar a dizer, “estou farto de ser aquilo que não escolhi”, portanto, a tarefa de ensinar, a tarefa de preparar aulas, a tarefa pedagógica, a tarefa pedagógico-didática é cada vez menor comparativamente à tarefa burocrática de puro folclore de preencher isto e aquilo e não sei quê e depois é assim, o professor se não der uma aula com qualidade, quem é que não fica satisfeito? O próprio! (PROFESSORA 18, Ensino Secundário).

Apesar de nos queixarmos porque realmente queixamo-nos, porque descontam-nos no ordenado, porque cada vez recebemos menos, porque cada vez estamos mais horas na escola, que isto é uma verdade, não é? Apesar disto, nós, usando isto podíamos dizer: “ora bem, tal trabalhito, tal dinheirito”. Mas, na verdade, não é o que fazemos, o que se faz, podem dizer: “foram-me ao bolso mas vá quando é que nos vamos encontrar” e acho que isto, portanto, é um ponto forte do corpo docente. (PROFESSORA 23, Ensino Secundário).

Os professores referem ainda com especial relevo o aspeto da colaboração, contudo quando ressaltam que quando *“está sistematizada não dá certo”* (PROFESSORA 29, Ensino Secundário), discurso que vai no sentido da noção de colaboração identificada por Goodson e Hargreaves (1996), pois *“o trabalho colaborativo não é um trabalho decretado. Não se trabalha colaborativamente por decreto ou por imposição.”* (PROFESSORA 55, 2.º CEB). A colaboração deve ser espontânea e surgir da vontade de todos os intervenientes e não ser imposta por normas, pois, como revela o discurso de um dos professores entrevistados: *“numa colaboração mais informal temos níveis até mais altos de proficiência”* (PROFESSORA 54, 3.º CEB).

Da análise dos discursos dos professores emergiu ainda a valorização das dinâmicas de trabalho e relacionamento profissional numa lógica de partilha de experiências e problemas experienciados no quotidiano da profissão, assim como a colaboração e cooperação no âmbito da lecionação de disciplinas e da conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos nas escolas (PARENTE *et al.*, 2014).

Considerações finais

O contexto em que decorreu este estudo foi especialmente desafiante, marcado por uma crise económica e financeira que afetou todo o país e que confluía num aumento da

carga fiscal, com cortes salariais e no desemprego com implicações na profissão docente (FLORES; FERNANDES; FORTE; FLORES, 2013).

Perante todas as mudanças ocorridas, aquelas que mais afetaram a condição docente, a motivação e os modos de trabalho e relacionamento profissional foram as mudanças ao nível das políticas educativas. O trabalho dos professores e das escolas têm sido objeto de uma enorme normativização por parte do Estado, visível na burocracia e nas medidas que geram instabilidade no seio da escola e na condição e trabalho dos professores. Esta instabilidade tem repercussões inevitáveis que condicionam e degradam a imagem, prestígio e autoridade do professor não só dentro da escola e da sala de aula, mas também na própria sociedade.

Uma das principais conclusões que podemos colher do nosso estudo é o facto de as sucessivas políticas educativas conduzirem à dúvida e à incerteza e ainda à insegurança quanto ao emprego e à carreira, condicionando as relações entre os professores (FLORES *et al.*, 2014). As alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) apenas vieram provocar maior instabilidade profissional e condicionar a progressão na carreira. Por seu turno, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) veio criar clivagens entre os professores titulares e os não titulares e instigar tensões entre os professores em geral por causa das quotas disponíveis, repercutindo-se negativamente no relacionamento profissional dos docentes. A par destas influências foi destacada a prolixa legislação e a velocidade com que esta se altera, levando à incerteza e à frustração. A estes aspetos acresce o volume de trabalho, o aumento do número de alunos por turma, o número de turmas por professor, a excessiva burocratização através do preenchimento de papéis sem perceber a sua real importância e, ainda, a enorme componente letiva, aspeto ressaltado também recentemente no relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de 2013, publicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), destacando que os professores portugueses têm 21 horas de componente letiva, enquanto a média europeia é de apenas 19 horas, o que lhes “rouba” tempo para se dedicarem aos alunos e à planificação de aulas mais criativas e inovadoras.

Os professores revelam que um aspeto que condiciona a sua atuação junto dos alunos são as expectativas dos pais/encarregados de educação no que diz respeito à escola e ao seu valor, assim como a sua importância para a vida dos filhos/educandos. A demissão dos pais/encarregados de educação em relação ao processo educativo leva a um aumento da responsabilidade e alargamento do papel desempenhado pelo professor, procurando

incentivar os alunos e incrementar-lhes o gosto e a importância da aprendizagem, dando-lhes ainda assistência em cuidados de bem-estar, como a alimentação, que a crise econômica e financeira veio agravar.

Os participantes do estudo apontam a intensificação e a desvalorização da imagem da profissão, assim como a deterioração da condição docente relativamente ao desemprego, à precariedade laboral, à perda de salários e à carga burocrática, aspetos que vêm desafiando o seu profissionalismo. A par destas mudanças os professores referem que toda a inconstância e indefinição têm conduzido a uma negativa imagem do professor veiculada sobretudo pelos meios de comunicação e pelo poder político. Os professores consideram que esta deterioração da sua imagem apenas ficará sanada com o decurso do tempo e com a mudança de atitude da comunicação social e dos políticos e com a valorização e reconhecimento da profissão docente.

Perante todas estes condicionalismos políticos, organizacionais e sociais, os professores dizem-se afetados emocionalmente, sendo invadidos por sentimentos de desmotivação e desânimo, sentindo um enorme desgaste e cansaço devido, em grande medida, à sucessiva panóplia de documentos para preencher, às imensas reuniões, à carga horária, ao número de alunos e de turmas por professor, conjugados com a perda de rendimento disponível e com a precariedade instalada pela não progressão na carreira e a perda de prestígio da profissão e mesmo do emprego. Alguns professores falam mesmo num desencanto e até frustração. Aquilo que faz com os professores continuem a gostar de ensinar é a relação com os alunos e a esperança de que esta situação se altere. Enquanto isso “fazem das tripas coração” para aguentar todos os problemas e desafios, sentindo esta profissão como uma “missão”, como disse um dos participantes no estudo.

Por último, quanto aos modos de trabalho, os participantes valorizam a assiduidade, que vai no sentido contrário do absentismo que, há alguns anos, se verificava nas escolas portuguesas, também permitido pela legislação vigente da altura. Mostram que, apesar da intensificação do trabalho docente, da precariedade laboral, do empobrecimento e da degradação da sua imagem, os professores continuam a ter vontade de ir para a escola e de trabalhar, nunca descuidando a preocupação com os alunos. Apesar da heterogeneidade e de não se manterem unidos nos momentos cruciais que dizem respeito à sua profissão, dentro das escolas faz-se sentir um “bom ambiente”, pois consideram haver um sentido de pertença à escola, fator que também é positivo.

Os testemunhos revelam que os comportamentos vão no sentido da proficiência, da dedicação e do empenho, procurando trabalhar em colaboração com os colegas, rejeitando a colaboração imposta ou artificial, pois a colaboração deve partir da vontade intrínseca do professor querer partilhar a sua experiência e aprender com os colegas. As relações profissionais de colaboração e entreajuda são fatores importantes que contribuem para a resiliência dos professores a par dos seus valores profissionais e do bom clima existente na escola, que é alimentado afetiva e emocionalmente também pela relação com os alunos (FLORES; FERREIRA; PARENTE, 2014).

A capacidade de resiliência depende de condições individuais, relacionais e organizacionais, das suas crenças e valores profissionais, do sentido de identidade e de comprometimento pessoal e profissional dos professores (FLORES; FERREIRA; PARENTE, 2014), mesmo perante um contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfíxiante trazida pela prolixa legislação e pelas abundantes tarefas e responsabilidades (FLORES; FERREIRA; PARENTE, 2014). Contudo, o sentido de profissionalismo assente na relação e no comprometimento com os alunos constitui um fator decisivo que faz com que os docentes permaneçam no ensino apesar de todos os aspetos negativos agravados pela crise económica e financeira que assolou o país nos últimos anos.

Nota:

O trabalho apresentado neste texto insere-se no âmbito do projeto intitulado “Teachers exercising leadership” (2011-2013), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade - COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009)



REFERÊNCIAS

BRYMAN, A. *Quantity and Quality in Social Research. Contemporary social research series: 18*. London: Academic Division of Unwin Hyman Ltd., 1988.

CARDOSO, C. *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: PROEDIÇÕES, 2006.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, M. T. Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In: TEIXEIRA, M. *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET, 2001. pp. 113-142.

EVETTS, J. The management of professionalism. A contemporary paradox. In GEWIRTZ, S. et al. *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge. 2009.

FLORES, M. A. Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In MORAES, M. C.; PACHECOJ. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004.

FLORES, M. A. Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, vol. 16, n. 3, pp 401-413, 2005.

FLORES, M. A.; Day, C.; Viana, I. Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. (Org.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2007. pp. 7-46.

FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I.; PARENTE, C. Conclusões e recomendações. In: FLORES, M. A. et al. *Profissionalismo e Liderança dos professores*. Santo Tirso: DEFACTO, 2014. pp. 217-236.

FLORES, M. A. et al. *Profissionalismo e Liderança dos professores*. Santo Tirso: DEFACTO, 2014. pp. 217-236.

FLORES, M. A. et al. *Excellence of teacher? Practice, policy, research*. 2013: Academia Press, 2013.

FLORES, M. A. *Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores*. PERSPECTIVA, 2011. pp. 161-191.

FLORES, M. A. *Dos discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais*, (em publicação). 1-15.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001

GARCIA, M. M.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Sociedade*, 2005. pp. 45-56.

GEWIRTZ, S. et al. *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge. 2009.

GIMENO, J. S. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. pp. 61-92.

GOODSON, I.; HARGREAVES, A. *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press, 1996.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). *Teaching and Learning International Survey - TALIS* (2013). Disponível na URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educ. Soc.*, 2004. pp. 1127-1144.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada. In COLÓQUIO DA AIPELF/AFIRSE, 7. Lisboa. Anais. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1998. p. 42-45.

PACHECO, J. A. *A (difícil) construção da profissionalidade docente*. V Educação, 2004. pp. 11-15.

PARENTE C. *et al.* A condição docente e o exercício da liderança: perspectivas dos professores. In FLORES, M. A. et al. *Profissionalismo e Liderança dos professores*. V Santo Tirso: DEFACTO, 2014. pp. 101-156.

SACHS, J. *Teacher Activism: Mobilising the Profession*. *British Educational Research Association Conference* Edinburgh: Bera, 2003. pp. 1-20.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles: Sage, 2000.

TEODORO, A. *Professores, para quê? Mudanças e Desafios da Profissão Docente*. Porto: PROFEDIÇÕES, 2006.

WHITY, G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In CUNNINGHAM, B. (ed.). *Exploring Professionalism*. London: Institute of Education, 2008.

RECEBIDO EM: 30/08/2014.

APROVADO EM: 21/09/2015