



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e prospetivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

IDENTIDADES PROFISSIONAIS E ATITUDES DOS PROFESSORES PORTUGUESES DO ENSINO PÚBLICO: RESULTADOS DE UM INQUÉRITO NACIONAL

STOLEROFF, Alan

Doutor em Sociologia

CIES/ISCTE-IUL

alan.stoleroff@iscte.pt

SANTOS, Patrícia

Mestre em Sociologia da Educação

CEIS/ISCTE-IUL

ana.patricia.santos@iscte.pt

Resumo

Desde a revisão do Estatuto da Carreira Docente, em 2007, os professores do ensino público português têm sido sujeitos a mudanças continuadas nas suas condições de trabalho e emprego com forte incidência na sua profissionalidade. Esta experiência teve influência sobre os sentidos do que é ser professor, provocando consequentemente tanto resistência e sentimentos de desânimo como processos de acomodação e adaptação. O contexto recente aponta então para a necessidade de averiguar o que os professores portugueses pensam da sua profissão e como apreenderam e apreendem as transformações profissionais em curso. Para tal, nesta comunicação apresentamos uma análise de resultados selecionados de um inquérito nacional (N=1.872) a professores do ensino público dos diferentes níveis de ensino. Trazemos à luz alguns valores profissionais, representações da profissão e atitudes que permitem identificar elementos constituintes das identidades profissionais dos professores na atualidade e analisaremos as diferenciações consoante a fase da carreira e os grupos disciplinares de pertença.

Abstract

Since the time of the revision of the Statute of the Teaching Career (ECD) in 2007, Portuguese public school teachers have been subjected to continuous changes in their work conditions and employment that have had strong effects upon the character of their profession. This experience necessarily influenced the varied understandings of what it means to be a teacher, consequently provoking resistance and feelings of loss of purpose as well as processes of accommodation and adaptation. This situation points towards the necessity of sounding out Portuguese teachers regarding what they think about their profession and how they apprehend the transformations in progress. Towards this end, in this paper we present an analysis of selected results of a national survey of public school teachers from different levels (N = 1,872). We bring to light the tendencies in responses of teachers regarding their professional values, their representations of the profession and attitudes towards the reforms that enable us to identify some of the constituent elements of teachers' current professional identities and we analyse their differentiation with respect to the phases of their careers (professional generation) and teaching level and discipline.

Palavras-chave: profissão docente, profissionalismo, identidades profissionais dos professores, reforma da carreira docente

Keywords: teaching profession, professionalism, teachers' professional identities, reform of teaching careers

1. Introdução

Desde 2007, as reformas do Estado e o contexto de progressiva contenção fiscal em Portugal têm dado novos impulsos a mudanças nas políticas educativas, reforçando, por um lado, uma perspetiva instrumental da educação ligada ao mercado de trabalho e à sua utilidade económica (Carneiro *et al.*, 2001; Teodoro & Anibal, 2008) e promovendo, por outro, a adaptação do paradigma conhecido como “Nova Gestão Pública” à administração das escolas e dos recursos humanos (Stoleroff & Pereira, 2008).

A adoção deste paradigma baseado num discurso gerencialista, em princípios meritocráticos e na eficiência educativa, ultrapassou a situação laboral dos professores - que sofreu simultaneamente uma intensificação e relativa precarização e introduziu mudanças nas escolas que desafiaram e reconfiguraram os entendimentos latentes e aceites da profissão de professor. Pode-se assinalar neste percurso dois processos: a revisão do Estatuto da Carreira Docente de 2007 e a revisão do Modelo de Gestão e Direção Escolar de 2008. Tratam-se de processos ainda anteriores à austeridade radical e destrutiva de hoje.

Estas medidas implicaram alterações profundas no modelo profissional existente. Além de um processo de aumento de flexibilidade no trabalho do professor, associado ao alargamento e diversificação das tarefas a assumir (como por exemplo, a substituição de colegas), introduziu-se uma lógica da carreira com base na diferenciação meritocrática e consequente hierarquização de tarefas e responsabilidades.

Tratou-se de uma reforma “de fora para dentro” que colocou a profissão de professor no palco de um conflito entre uma pluralidade de atores - em especial entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores. Em simultâneo, emergiu um movimento social profissional de grande envergadura entre os próprios professores, ultrapassando os atores coletivos, nomeadamente sindicais. Nas suas manifestações de protesto, entoaram, vezes sem conta, palavras de ordem como “deixem-nos ser professores” enquanto resposta às exigências externas para a mudança. Mas, entre outras questões, emergiu dessa queixa retórica - que se transformou em reivindicação mobilizadora - a dúvida do que significa e significou ser professor para os professores indignados!

Face à complexidade das reações (cognitivas e emocionais) dos professores a estas reformas gestionárias, assumimos que estes movimentos podem ter contribuído para uma reconfiguração das suas representações relativas à profissão e ao profissionalismo.

Em jeito de hipótese, a predisposição para o movimento social profissional derivou do choque entre as medidas e uma consciência orgulhosa (mas difusa, implícita e anteriormente relativamente amorfa) do profissionalismo dos professores. Mais concretamente, há evidência de que as componentes-chave, ou premissas, do profissionalismo identificadas nos modelos “clássicos” do profissionalismo dos professores foram desafiadas - nos sentidos há muito relatados e discutidos em literatura internacional (Ball, 1993; Sacristán, 1995; Robertson, 2007), isto é, da afirmação de um conhecimento especializado, da autonomia nas práticas profissionais, e de uma ética de serviço em relação às necessidades da comunidade que implica um conjunto de valores associados a códigos de conduta da profissão.

Todavia, uma ideia que deve ser minimizada é que essas reações prefiguraram alguma unanimidade nas atitudes dos professores. Se as medidas de reforma despertaram um movimento da “classe” dos professores, existe ainda a probabilidade de uma heterogeneidade de sentidos do profissionalismo presente nas predisposições e motivações de professores de diferentes gerações, diversos níveis de ensino e áreas disciplinares, e até de diferentes visões da profissão. Daqui decorre a necessidade e o interesse em analisar estes processos de mudança contemplando as interações existentes entre a macro-realidade das medidas de política e a micro-realidade das representações profissionais dos professores. Para tal, traçamos um retrato atualizado e “a partir de dentro” das formas de conceber o profissionalismo pelos próprios professores e as suas atitudes e graus de mobilização face às reformas e analisaremos as diferenciações consoante os grupos geracionais e disciplinares de pertença. Se é certo que as representações dos professores sobre a profissão modificam-se ao longo das suas carreiras (Huberman, 1989), haverá efetivamente variação nas diferentes perspetivas sobre a profissão e as medidas de reforma de carreira e da escola de acordo com a geração profissional a que pertencem? Se é lógico que o nível e a área disciplinar de ensino possam estruturar quadros de referência e interesses distintos, haverá efetivamente variação entre os professores nas diferentes

perspectivas sobre a profissão e as medidas de reforma de carreira e da escola de acordo com a sua localização no sistema?

2. Objectivos, Metodologia e Amostra

Desta introdução decorre o interesse em analisar as representações profissionais e as atitudes dos professores. Neste trabalho apresentamos uma análise de resultados seleccionados de um inquérito nacional (n=1.872) a professores do ensino público dos diferentes níveis de ensino.¹ No entanto o objectivo deste trabalho será não tanto explicar as determinações das representações e atitudes com de revelar algumas tendências presentes no cruzamento de vários indicadores com geração profissional e nível de ensino/área disciplinar. Os objectivos específicos serão de: 1) identificar elementos constituintes das identidades profissionais dos professores através da análise das representações da profissão, valores profissionais e atitudes e 2) detectar como as tendências à aceitação ou rejeição de medidas de reforma da carreira docente e das escolas são influenciadas consoante a fase da carreira e os níveis e grupos disciplinares de pertença.

A amostra foi probabilística e estratificada por NUTS II (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) e nível de ensino e foram considerados 1.872 inquéritos (com um erro amostral de 2,27% para um intervalo de confiança de 95%). Este inquérito integrou múltiplos e variados indicadores com respeito aos entendimentos da profissão (motivações, competências profissionais, prestígio e ética profissionais factores de satisfação e insatisfação profissionais), da carreira e do sindicalismo docente. Incluiu, ainda, outros aspetos como, designadamente, emoções, reações e grau de aceitação dos professores relativamente às várias dimensões da revisão do Estatuto da Carreira Docente e da reforma do modelo de gestão escolar.

A composição de género na amostra vai ao encontro da caracterização do próprio grupo: predominam as professoras (77%). Também, a maioria (55,5%) dos professores não se encontra filiado num sindicato profissional. A amostra do grupo profissional é constituída por várias gerações de professores, cuja entrada na profissão teve lugar em diferentes momentos históricos: grande parte dos professores encontra-se entre os 16 e os 25 anos de serviço (34,8%), seguindo-se dos que se encontram entre os 26 e os 35 anos de serviço (25,9%) e entre os 7 e 15 anos de serviço (25,8%), e, finalmente, dos professores “novatos” com até seis anos de serviço (6,5%) e “veteranos”, com mais de 36 anos de serviço (2,9%).

3. Representações da profissão: missão, profissão, emprego ou intervenção social?

Apresentamos e discutimos alguns elementos intervenientes do processo de estruturação das representações dos professores sobre a sua profissão.

3.1. Como encara a atividade de professor?

Numa tipificação das concepções do que é ser professor, que estão na base de várias correntes do profissionalismo docente, propusemos quatro possibilidades como resposta à pergunta “Como encara a sua atividade enquanto professor/educador?”: missão, profissão, emprego ou intervenção social. Portanto, este tipo ideal com respeito à identidade profissional conta com uma perspectiva que valoriza a relação da identidade com a vocação e um sentido de dever subjetivo e emocional, utópico e quase religioso – missão; uma perspectiva que destaca um sentido de participação de movimento para além do profissional, ativista e talvez militante – a intervenção social; uma perspectiva (ou atitude) ocupacional, menos comprometida e com o tónico na realidade laboral – o emprego; e finalmente a perspectiva que, na linguagem comum, denota a profissão, ou seja, uma perspectiva que implica mais do que um mero emprego, isto é, uma atividade regulada associada a normas que definem as suas responsabilidades e tarefas. Queremos sublinhar que, por mais ambiguidades que este elenco de abordagens possa apresentar, o inquirido tinha a possibilidade de decidir e colocar-se na opção que lhe mais despertou uma identificação e, logo, podemos aceitar a validade dessas escolhas. Os resultados, cruzados por geração profissional, encontram-se na Tabela 1.

A parte mais significativa dos professores (42,6%) encara a atividade docente como uma profissão. Contudo, ainda subsiste, e fortemente, uma perspectiva missionária sobre a docência, sendo que 34,6% dos inquiridos indica que encara a sua ocupação como uma missão! Subjacente a esta perspectiva parece-nos estar a

atribuição de uma significância à ocupação educativa que não pode ser medida, e que deriva da valorização da sua elevada função social e motivação pessoal. Ainda existe uma proporção importante de inquiridos que indica que encara a ocupação como uma forma de intervenção social a que podemos entender como ativismo. No conjunto, apenas 3,6% dos inquiridos encara a ocupação como um emprego, ou seja, como uma atividade ocupacional sem ligações quer profissionais ou de protagonismo.

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Missão	32,8	35,4	34,9	34,1	32,1	34,6%
Profissão	36,9	38,9	45,5	41,9	54,7	42,6%
Emprego	6,6	4,1	4,0	1,9	3,8	3,6%
Forma de intervenção social	23,8	21,5	15,5	22,1	9,4	19,2%
Total	100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%

Tabela 1 - Concepção da atividade profissional docente e geração

As representações da docência são influenciadas pela geração profissional de forma significativa ($p < 0,01$). Particularmente notável são as tendências 1) de aumento do sentido profissional à medida que aumentam os anos de serviço, 2) a visão de intervenção social a diminuir à medida que se progride na geração (embora com uma importante inflexão na geração 26-35), e 3) a tendência do sentido de missão em atravessar as várias gerações profissionais – um terço de todas.

	Ano Letivo e Áreas Disciplinares								
	Educação Pré-escolar	1.º CEB	Português e Línguas Estrangeiras	Matemática e Ciências Naturais	Ciências Sociais e Humanas	Educação Tecnológica	Educação Física	Artes	Total
Missão	31,20	39,70	38,10	27,90	32,00	31,80	29,00	37,80	34,50%
Profissão	42,00	35,60	43,30	54,50	44,00	37,10	39,00	37,80	42,70%
Emprego		2,30	4,30	3,80	4,50	2,00	10,00	2,40	3,70%
Intervenção social	26,80	22,40	14,40	13,80	19,50	29,10	22,00	22,00	19,20%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 2. Relação entre visão da profissão e nível e disciplina

O nível de ensino e a área disciplinar (Tabela 2) também influenciam a variação na representação dos professores de forma significativa ($p < 0,000$). É interessante notar que, apesar da reprodução da predominância em todas as áreas do padrão das representações missionárias, profissionais e sociais, 1) a perspetiva missionária tem maior peso de que a perspetiva profissional apenas entre os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, e 2) predominando a perspetiva profissional em todas as outras disciplinas, é bastante mais presente entre os de Matemática e Ciências Naturais. A perspetiva missionária recolhe bastante menos aderentes entre os professores de Matemática e Ciências Naturais. A perspetiva da intervenção social é bastante menos presente entre as áreas de Português e Línguas Estrangeiras e Matemática e Ciências.

3.2 Funções do Professor

Dadas as alterações verificadas a nível da concepção e funções da escola, as funções docentes, antigamente centradas na sala de aula, não têm cessado de se alargar. No entanto, a representação explicitada pela maior parte dos professores através da sua escolha da principal função da profissão articula-se com o dilema entre duas concepções de educação que poderíamos classificar de tradicionais: construtivista com o “desenvolver competências de aprendizagem” (35,1%) e transmissora com o “transmitir saberes/conhecimentos” (26,8%).

Ora, a variância nas concepções das funções dos professores é significativa quando estas são cruzadas com a geração profissional ($p < 0,001$), com o nível de ensino e disciplina ($p < 0,001$) tal como com as suas concepções do que é ser professor (o modo como o professor encara a profissão - $p < 0,001$).

	Abordagens da profissão				Total
	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	
Transmitir saberes\conhecimentos	25,0	32,0	27,9	18,6	26,9
Gerir\cumprir currículos	,9	2,1	1,5	1,4	1,5
Educar para a cidadania	10,3	9,0	14,7	18,9	11,6
Responder às expectativas dos encarregados de educação		,1	4,4		,2
Apoiar os alunos nos vários aspectos das suas vidas	4,2	4,4	5,9	4,7	4,4
Transmitir normas e valores	6	4,9	11,8	6,4	5,8
Integrar os alunos socialmente	2,2	1,9	2,9	1,9	2
Desenvolver competências de aprendizagem	37,3	35,1	19,1	33,1	34,9
Desenvolver competências profissionais	1,7	1,6	1,5	1,4	1,6
Promover a mudança social	4,9	2,1	4,4	6,9	4,1
Produzir conhecimento	7,4	6,6	5,9	6,7	6,9
Total	100	100	100	100	100

Tabela 3 – Relação entre funções do professor e visão da profissão

A geração profissional explica significativamente a variância nas percepções dos professores ($p < 0,001$). Destaca-se aqui um salto na valorização de funções entre a geração novata e as gerações com mais experiência profissional: sobretudo a transmissão de conhecimentos é bastante mais frequentemente considerada a principal função dos docentes pelos “novatos” (35,5%), decaindo, em termos gerais, de importância com o decorrer dos anos de serviço. A tendência correspondente ocorre em relação à função do desenvolvimento das competências de aprendizagem. Parece-nos que na fase de iniciação à prática profissional os professores, confrontando-se com a realidade do exercício profissional, assumem ainda o papel de técnico que transmite conhecimentos.

O nível de ensino e disciplina em que se leciona também explicam significativamente a variação das percepções destes profissionais. Nesse sentido, os professores que exercem funções no ensino pré-escolar e 1.º CEB (45,6% e 45% respectivamente) e os que olham a profissão como missão (37,3%) colocam o desenvolvimento de competências de aprendizagem no topo das funções principais. Já a função específica de transmitir saberes e conhecimentos surge como a mais referida junto da ala dos professores que lecionam no 3.º CEB (34,4%).

Os professores de Matemática e Ciências Naturais consideram (inesperadamente?) algo mais frequentemente o “desenvolver competências de aprendizagem” (35,70%) em relação ao transmitir conhecimentos (30,30%); no entanto, professores desta área indicam algo frequentemente - relativamente a outras disciplinas - produzir conhecimento como a sua função principal e, se combinarmos as duas respostas, de facto temos 39,30% que

indicam uma função valorizando o conhecimento. Mais previsivelmente, os professores de ciências sociais e humanas indicam mais frequentemente que outros a função educar pela cidadania (19,20%).

As evidências empíricas chamam, ainda, a atenção para uma tendência interessante. Para 26,3% dos professores do pré-escolar, educar para a cidadania é a função principal. Estes professores, em específico, protagonizam uma visão diferente da assumida pelos profissionais dos restantes níveis de ensino. Esta conclusão não se encontra destituída de sentido, pois estamos perante realidades educativas consideravelmente diferentes, quer em termos dos contornos e características específicas dos currículos, das exigências e responsabilidades inerentes ao ser educador de infância, quer, igualmente, no que diz respeito à posição (diferencial) que os alunos do pré-escolar ocupam no processo de desenvolvimento educativo, tendo por comparação os alunos que se encontram nos níveis de ensino superiores.

Embora as respostas dos professores se mantenham dispersas entre uma evidente heterogeneidade de perspectivas, começam a emergir tendências que caracterizam os seus perfis identitários. A abordagem dita “construtivista” obtém o maior peso entre os professores “missionários”: é a opção mais escolhida entre estes e o seu peso nesse grupo é superior à média geral. Isso não quer dizer que a abordagem “transmissora” não tenha uma forte influência entre estes professores; tem (37,3% vs. 25,0% respectivamente). Todavia, com a exceção dos professores “trabalhadores” a perspectiva “construtivista” é predominante entre as opções. Os professores “profissionais” por seu lado são mais igualmente divididos entre estas perspectivas, se bem que uma ligeira percentagem superior favorece o desenvolvimento de competências como a função principal do professor. É de notar que a função de educar para a cidadania é mais referida junto dos professores que encaram a sua atividade profissional como uma forma de intervenção social (18,9%), sendo a função menos citada pelos que, ao invés, a olham para a docência como profissão (9%). Ou seja, os missionários mais frequentemente indicam o desenvolvimento de competências; os profissionais mais frequentemente indicam a transmissão de conhecimentos; os ativistas mais frequentemente indicam o desenvolvimento de competências e indicam em maior número educar para a cidadania; os trabalhadores mais frequentemente indicam a transmissão de conhecimentos mas as suas respostas são dispersas em conformidade com a tendência geral.

3.3. Quais as características específicas que distinguem a profissão de professor de outras?

Muitos professores, aliás a maior fatia dos inquiridos (31,4%), consideram que a responsabilidade social é uma característica profissional ainda mais distintiva de que as características óbvias do saber pedagógico (24,6% dos inquiridos) ou o saber científico (11,1%). Isso pode sugerir, portanto, que se trata para estes professores de uma profissão que mais do que outras se define à volta de valores referenciais à comunidade. A observação desta referência comunitária ou social é reforçada se se toma em consideração que mais 7% dos inquiridos indicaram o serviço público como a característica que distingue a profissão de outras. (Por outro lado, o seu associativismo quase não é indicado por um número relevante de inquiridos como uma das características distintivas da profissão.)

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Responsabilidade social	39,7	36,4	31,4	24,6	29,6	31,4%
Ética profissional	2,5	5,8	6,6	8,3	14,8	6,8%
Participação nas políticas educativas	1,7	,6	,3	,4		,5%
Saber pedagógico	14,9	23,8	24,9	27,5	22,2	24,6%
Saber científico	9,9	9,1	11,0	13,8	9,3	11,1%
Colegialidade	,8	,2	,6	,6	5,6	,6%
Associativismo		,2	,3			,2%

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Serviço público prestado	3,3	7,9	8,1	5,8	3,7	7,0%
Autonomia	7,4	,8	1,9	2,9	5,6	2,4%
Adaptabilidade	10,7	11,4	11,3	9,9	9,3	10,9%
Reflexividade	8,3	3,3	3,2	5,6		4,1%
Outros		,4	,4	,6		,4%
NS\NR	,8		,1			,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 4 - Características específicas que distinguem a profissão de outras

A geração profissional é uma variável estatisticamente significativa ($p < 0,001$), sendo interessante notar que a importância dada à responsabilidade social é muito alta para os professores no início da carreira e diminui com os anos de serviço e que o saber pedagógico aumenta de forma correspondente com o aumento entre a fase de entrada na profissão e as fases de maior experiência de trabalho, chegando a 27,5% os professores com 26 a 35 anos de serviço que dão essa indicação, enquanto os veteranos destacam bastante mais a ética profissional.

	Ano Letivo e Áreas Disciplinares								Total
	Educação Pré-escolar	1.º Ciclo ensino básico	Português e Línguas Estrangeiras	Matemática e Ciências Naturais	Ciências Sociais e Humanas	Educação Tecnológica	Educação Física	Artes	
Responsabilidade social	23,40	31,70	37,70	31,50	27,30	30,30	27,50	28,40	31,40%
Ética profissional	11,70	9,30	5,50	5,10	6,10	7,20	5,90	8,60	6,70%
Participação nas políticas educativas		0,30	0,20	1,00	0,50	0,70			0,50%
Saber pedagógico	36,90	29,70	20,90	19,20	20,20	20,40	34,30	27,20	24,50%
Saber científico	7,20	7,30	11,60	15,90	15,20	9,20	6,90	11,10	11,20%
Colegialidade		0,90	0,50	0,50		2,00	1,00	1,20	0,60%
Associativismo		0,60	0,20						0,20%
Serviço público prestado	1,80	5,50	7,80	7,70	7,60	7,20	10,80	8,60	7,10%
Autonomia	2,70	1,20	2,80	2,30	4,50	2,60	2,00	1,20	2,40%
Adaptabilidade	7,20	7,30	10,40	13,60	11,60	15,80	5,90	13,60	10,90%
Reflexividade	9,00	5,50	2,40	2,60	6,60	3,90	4,90		4,20%
Outros		0,90		0,50	0,50		1,00		0,40%
						0,70			0,10%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 5 - Características específicas que distinguem a profissão de outras

A área disciplinar também influencia significativamente a percepção da profissão neste sentido ($p < 0,001$), sendo de apontar que a Educação Pré-escolar, a Educação Física e as Artes são as únicas a considerar de maior importância o saber pedagógico (36,9%, 34,30% e 27,20% respetivamente), e sobretudo que os professores de todas as disciplinas indicarem o saber científico com menor frequência relativamente à responsabilidade social e saber pedagógico.

3.4. Características do profissionalismo dos professores

Quais são as características que melhor distinguem o profissionalismo dos professores de outros corpos profissionais do ponto de vista dos próprios professores?

	Geração profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Especificidade da ética profissional	8,3	12,8	13,2	18,0	20,8	14,2
Autonomia pessoal	3,3	1,9	1,7	1,7	5,7	1,9
Responsabilidade perante a tutela	1,7	1,7	1,5	,6	1,9	1,3
Responsabilidade perante a sociedade	25,6	31,0	28,1	24,8	13,2	27,4
Relevância social da profissão	4,1	6,6	8,7	7,0	7,5	7,4
Papel interventivo na mudança social	19,8	13,4	10,6	13,3	18,9	12,8
Contributo para a cidadania	35,5	30,2	35,5	33,5	30,2	33,5
Papel na reprodução da estrutura social	1,7	2,5	,8	1,0	1,9	1,4
Total	100	100	100	100	100	100

Tabela 6 - Características principais do profissionalismo docente

Quando confrontados com esta questão, os professores elegeram sobretudo 3 características distintivas como o aspecto principal do seu profissionalismo: o contributo para a construção da cidadania (33,5%), a responsabilidade perante a sociedade (27,4%) e a especificidade da sua ética profissional (14,2%). A autoimagem que os professores projetam relaciona-se assim, sobretudo, com o serviço público que prestam, ou seja, um compromisso com os interesses públicos e coletividade. No entanto as suas perspetivas variam significativamente consoante a sua geração profissional ($p=0,009$).

Podemos destacar que o contributo para a construção da cidadania surge mais referido pelos docentes na primeira fase de consolidação da carreira (entre 7-25) e veteranos (entre 36-44). Quanto à especificidade da ética profissional, verifica-se, mais uma vez, uma clivagem entre os professores em início e fim de carreira. Esta dimensão surge menos referida pelos primeiros (8,3%) e mais pelos segundos (20,8%); entre as restantes gerações não se verificam diferenças expressivas.

4. Atitudes

No que vem a seguir apresentamos os resultados com respeito a uma série de perguntas que procuraram conhecer as atitudes dos inquiridos face às medidas – em conjunto ou individualmente – introduzidas ao longo do processo da revisão da carreira docente e a reforma do modelo de gestão escolar. Para simplificar a apresentação e discussão apresentaremos apenas dados que dizem respeito à diferenciação geracional.

4.1. Atitudes face ao conjunto das medidas implementadas com a revisão do ECD

Para obter uma ideia da atitude geral dos inquiridos em relação às mudanças da sua situação laboral e profissional, começamos por considerar uma pergunta com respeito à globalidade das medidas associadas com a revisão do Estatuto da Carreira Docente.

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Rejeição plena	10,7%	13,3%	14,9%	11,4%	13,2%	13,2%
Rejeição	52,9%	60,5%	59,4%	57,9%	54,7%	58,7%
Aceitação	33,9%	24,6%	24,1%	29,3%	30,2%	26,4%
Aceitação plena		,2%	,1%	,2%		,2%
NR	2,5%	1,4%	1,5%	1,2%	1,9%	1,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 6 - Atitudes face às medidas implementadas com a revisão do ECD

A atitude geral face às medidas implementadas com a revisão do Estatuto da Carreira Docente é, na sua maioria, de rejeição (58,7%) e de rejeição plena (13,2%), não havendo diferenças estatisticamente significativas relacionadas com a geração profissional, nem com a área disciplinar. Mais concretamente, os professores na sua maioria são muito críticos relativamente ao conjunto das medidas de reforma, apontando-lhe muitas disfunções, mas existe uma minoria não-negligenciável de professores que aceitou pelo menos algumas das diretrizes de política educativa reformista. Havemos de determinar se se tratou de uma aceitação plena – o que não parece ser o caso (como se pode ver do quadro) – ou uma acomodação a factos consumados.

4.2. Atitudes face à introdução do modelo de avaliação do desempenho

A introdução do modelo de avaliação de desempenho provocou a resistência e revolta mais mobilizadas e visíveis do grupo profissional durante uma luta que durou vários anos. A impressão que era natural retirar da grandeza das manifestações e da instabilidade na vida das escolas durante esse período era de uma rejeição maciça e talvez quase unânime rejeição da introdução do modelo de avaliação do desempenho – mas terá sido o caso? Torna-se então muito importante discernir as atitudes do conjunto dos professores em relação à avaliação do desempenho.

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Rejeição plena	23,0	23,8	29,2	21,4	22,2	25,2%
Rejeição	29,5	41,3	44,4	47,4	51,9	43,6%
Aceitação	44,3	32,2	23,7	28,0	22,2	28,3%
Aceitação plena	,8	1,2	1,2	1,9	1,9	1,4%
NR	2,5%	1,4%	1,5%	1,2%	1,9%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 7 - Atitudes face à introdução do modelo de avaliação do desempenho

De facto uma grande maioria dos professores rejeita (43,6%) ou rejeita plenamente (25,2%) este modelo de avaliação. Mas, olhando para os resultados desta pergunta explícita e clara, existe também uma aceitação notável do modelo – 29,7% dos inquiridos - que varia entre 24% e 45%! A variância entre as gerações profissionais é significativa ($p=0,001$), tal como a variância quando cruzada com o nível de ensino e área disciplinar ($p=0,021$), ilustrando os sentimentos mistos que os professores podem ter sobre as medidas. É certo que a indicação de

aceitação não nos permite concluir se se tratar de uma concordância ou uma acomodação ao modelo mas podemos afirmar pelo menos duas conclusões: os professores que indicam uma aceitação plena (que pode ser entendida como um acolhimento voluntário e positivo do modelo) representam uma fracção marginal dos inquiridos e existe uma forte expressão de rejeição. Nesse sentido, a rejeição tende a crescer com o aumento do número de anos de serviço: os professores experientes e muito experientes são mais propensos a rejeitar o modelo de avaliação, mas são os professores no meio da carreira que mais frequentemente o rejeitaram plenamente, enquanto os jovens professores “novatos” estão tendencialmente bem mais abertos às novas formas de avaliação (45,1% aceita-o ou aceita-o plenamente). Difícil dizer sem uma análise mais profunda dos dados é se esse grau de aceitação e recepção plena da camada mais nova representam uma adaptação à realidade nova de um emprego precário ou se representam uma mudança de concepção do profissionalismo de uma parte dessa geração.

4.3. Atitudes face à introdução de duas categorias

Particularmente revelador do carácter do movimento social profissional, a oposição dos professores à divisão da carreira - e por isso do corpo profissional – em duas categorias ultrapassou por muito a sua oposição ao modelo de avaliação dos desempenhos. Dos inquiridos, 86,8% indicou que rejeitaram a introdução de duas categorias na carreira e desses 55,1% rejeitou plenamente a medida. Nesse sentido é talvez a medida que provocou a mais forte oposição. Além disso, embora a rejeição dessa medida não tenha tido a visibilidade da resistência relativamente ao modelo de avaliação, é certo que o governo cedeu verdadeiramente em relação à esta medida e apenas fez concessões em relação ao modelo de avaliação do desempenho.

A geração profissional influencia significativamente a variância ($p=0,000$), sendo que a oposição mais forte e quase unânime se concentra nas gerações de consolidação da carreira; os novatos, embora tenham largamente rejeitado a medida, tenderam a aceitá-la mais. Quase um quarto (23,0%) dos novatos aceitou a medida, provavelmente por uma certa indiferença em relação ao significado da carreira única para o corpo profissional. O grau de aceitação nas gerações veteranas é significativo, embora menor no grupo mais antigo (19,4% e 13,2% respectivamente). É possível que esse grau de aceitação representa a maior probabilidade de uma proporção significativa dos eventuais titulares virem dos mais antigos com currículo profissional muito desenvolvido.

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Rejeição plena	45,9%	60,5%	60,4%	45,8%	39,6%	55,1%
Rejeição	28,7%	30,2%	30,9%	33,6%	45,3%	31,7%
Aceitação	23,0%	7,0%	6,7%	18,4%	13,2%	11,1%
Aceitação plena		,8%	,4%	1,0%		,6%
NR	2,5%	1,4%	1,5%	1,2%	1,9%	1,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 8 - Atitudes face à introdução de duas categorias

4.4. Atitudes face à introdução de provas para o ingresso na profissão

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Rejeição plena	43,0	35,3	24,4	21,1	11,1	27,2%
Rejeição	28,9	36,6	39,3	38,4	46,3	37,9%
Aceitação	23,1	22,5	31,6	36,0	33,3	29,9%
Aceitação plena	2,5	4,1	3,2	3,3	7,4	3,5%
NR	2,5	1,4	1,5	1,2	1,9	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 9 - Atitudes face à introdução de provas para o ingresso na profissão

Já o padrão das posições assumidas face à introdução de provas para o ingresso na profissão é ainda menos homogêneo: 65,1% dos inquiridos rejeita ou rejeita plenamente a medida, enquanto 34,4% aceita-a. A geração profissional volta a ser uma variável significativa ($p < 0,001$) e determina que sejam, obviamente, os “novatos” aqueles que rejeitam de uma forma mais intensa esta medida: 43,0% dos novatos rejeita plenamente e mais 28,9% rejeita. Apenas um quarto aceita mas isso não deve ser tratado como se fosse uma proporção residual! É expectável que entre os novatos bem colocados e seguros das suas qualificações haja um grupo que aceita a ideia de uma prova meritocrática que efetiva a seleção. (É pertinente acrescentar que também o ano/área disciplinar é uma variável influente ($p < 0,001$), verificando-se que são os professores de Português e Línguas Estrangeiras, os professores de Ciências Sociais e Humanos e os professores de Matemática e Ciências Naturais os que mais aceitam a medida.) Por outro lado, os veteranos na última fase das suas carreiras demonstra menos intensidade na sua rejeição da medida (e assim maior aceitação), embora a maioria rejeita-a em conformidade com a tendência geral.

4.5. Atitudes face à introdução de uma Direção unipessoal nas escolas

No que toca à importantíssima reforma na gestão das escolas, a introdução de direções unipessoais nas escolas produziu a reação talvez mas equilibrada entre os inqueridos. Isso é particularmente interessante porque a emergência de “líderes” dentro das escolas na forma de Diretores pode ser vista e foi entendida por muitos analistas e sindicalistas como uma reforma exemplar da introdução da Nova Gestão Pública na escola pública e uma transformação definitiva de um modelo participativo e colegial de gestão das escolas.

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Rejeição plena	17,9%	19,9%	22,9%	23,3%	13,2%	21,6%
Rejeição	35,8%	38,6%	40,1%	42,5%	39,6%	40,0%
Aceitação	43,1%	37,3%	33,5%	31,1%	41,5%	34,7%
Aceitação plena	,8%	2,7%	2,1%	1,9%	3,8%	2,1%
NR	2,4%	1,5%	1,5%	1,2%	1,9%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 10 - Atitudes face à introdução de uma Direção unipessoal nas escolas

No caso em análise, a mudança das formas de gestão das escolas levou à rejeição (40,0%) e rejeição plena (21,6%) da medida pela maioria dos professores, sendo que uma percentagem significativa (36,8%) aceita-a ou aceita-a plenamente. Não tendo significância estatística neste campo, nem a geração profissional nem a área disciplinar, verifica-se que são os extremos geracionais que mais aceitam a medida (44,9% dos “novatos” e 45,3% dos “veteranos”).

Embora a medida tenha sido rejeita pela maioria de professores (e positivamente acolhida apenas por uma fracção marginal), o forte grau de aceitação (provavelmente acomodação) da medida demonstra a relativa passividade de uma porção significativa dos professores em relação às questões da gestão organizacional. Neste campo a inércia de uma fracção indiferente ou colaborante podia ter sido decisiva nos processos de adaptação que se verificaram na fase posterior da evolução das escolas.

Notas finais

Sem ter apresentado análises de natureza mais sintética e complexa (como as análises factoriais), é difícil ir além dos objectivos explicitados no início deste trabalho e portanto aqui apenas apontaremos algumas notas finais com respeito aos elementos constituintes das identidades profissionais dos professores e às tendências à aceitação ou rejeição de medidas de reforma da carreira docente e das escolas, nomeadamente no que diz respeito à influência da geração profissional e os níveis e grupos disciplinares de pertença.

1. Como com as profissões em geral os sentidos do trabalho de professor são continuamente transformados e

reconfigurados em função dos contextos próximos, de nível micro, e dos coletivos de trabalho (Evetts, 2003). Embora ancorado num sistema de diferenças múltiplas estruturantes de identidades plurais (aqui verificado mediante os efeitos de geração, ano lectivo e disciplina, perspectiva da profissão), um sentido da profissão parece notavelmente presente nas diversas concepções da profissão: uma ideia da função social da profissão. É muito, muito raramente aceite pelos professores a ideia de que ser professor é um mero emprego como qualquer outro ou uma atividade remunerada sem sentido pessoal ou social motivador ou sentido profissional. É nas suas funções, conteúdo e modo de intervenção, que os professores encontram um dos meios de afirmar as suas diferenças e reivindicar em conjunto o seu reconhecimento social.

2. As concepções da profissionalidade dos professores abrangem não só as funções manifestes do ofício mas também as referências à responsabilidade para com a sociedade civil e política. No entanto essas funções predominam a caracterização da profissão – mas não em abstração das responsabilidades perante a sociedade.

3. Mesmo com todas as possíveis diferenças individuais e diferenças verificadas consoante geração e localização no sistema, transparecem representações e atitudes “defensivas” predominantes relativamente a referências da profissão (Braga da Cruz 1988) em contraponto com um modelo gestor que permite que a profissão de professor se identifica com um “nós” e uma determinada ideologia assumida (Stoleroff e Pereira 2009). Mas essas identidades, embora maioritárias, não anulam a presença de atitudes de acomodação e adaptação ao novo modelo institucionalizado, e como existem visivelmente efeitos (apesar de não-lineares) de geração, o futuro das identidades profissionais dos professores do ensino público em Portugal será fortemente influenciado pela atração e saída de veteranos e a entrada constrangida de novatos no sistema.

Referências bibliográficas

Ball, Stephen (1993). Education policy, power relations and teachers' work, *British Journal of Education Studies*, 2, 106-121.

Carneiro, Roberto (Coord.) (2001). *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*. Lisboa: Ministério da Educação.

Braga da Cruz, Manuel (1988). *A situação do professor em Portugal*, Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. Lisboa: ICS/UL.

Evetts, Julia (2003). The Sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world, *International Sociology*, 2, 395-415.

Huberman, Michaël (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Robertson, Susan (2007). Reconstruir o mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão de professor, *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.

SACRISTÁN, G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Ed.), *Profissão professor*, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

Stoleroff, Alan & Pereira, Irina (2008). Teachers Unions and the Transformation of Employment Relations in Public Education in Portugal, *Transfer*, 14, 631-652.

Stoleroff, Alan & Pereira, Irina (2009). A reforma da carreira docente e da gestão escolar: uma análise da conflituosidade sindical e profissional. In Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Publicação electrónica, 164-187. <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>

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

ⁱ O inquérito inseriu-se nos trabalhos do projeto “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos”, que decorreu no CIES-ISCTE/IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado por Alan Stoleroff. No âmbito deste projeto foram utilizadas tanto metodologias quantitativas (cujos resultados são aqui parcialmente representados) como metodologias qualitativas (análise de conteúdo aos discursos sindicais e entrevistas biográficas a professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário).