

Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional

Luciana Matiz

FPCEUP

RESUMO

A atual “nova agenda de prestação de contas” no mundo ocidental, de que nos fala Day (2007), afeta a educação pública, privilegiando-se um ensino direcionado para os resultados, sustentado numa panóplia de competências e recompensas, e que está sob o controlo do poder central. Agora os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo do Estado sobre a sua prática, justificado pelo discurso do incremento da qualidade na educação. Estabeleceram-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que devem conduzir a determinados resultados, os quais visam elevar os *standards* do ensino.

Bolívar (2006) na linha de Lopes (2001) sustenta que a crise de identidade docente é uma crise da “escola moderna”. O mesmo é dizer que a crise identitária dos professores tem origem quer nas transformações sociais que romperam os valores tradicionais, quer nos constrangimentos à identidade individual associada à prática profissional em função das premissas do “capitalismo tardio” que se têm instalado e criado desestabilização.

Partindo do campo da construção de identidade de professores do 3º CEB e ensino secundário num contexto de mudança o estudo que agora apresentamos (Matiz, 2013) incidiu nas vivências dos professores ao longo das suas trajetórias profissionais – motivação para a escolha da profissão; ajustamento à profissão; sentimentos face à profissão; e gestão da mudança face aos novos desafios.

A metodologia sustentou-se na investigação biográfico-narrativa informada por Bolívar (2006), que considera ser esta a ferramenta que melhor penetra na interioridade da identidade docente. Considera-se que os professores constroem a sua identidade através das suas narrativas. Ao narrarem-se, reconstroem as situações vividas e expressam os sentimentos inerentes, ou seja, ao contarem as suas experiências, os professores estão também a fazer a sua própria interpretação.

Na comunicação, apresentam-se os resultados da análise das narrativas de trinta e dois professores que nos dão conta de que atualmente se encontram desencantados com a profissão; sentem-se como personagens portadores de uma identidade dividida entre um ideal desejado mas desadequado ao contexto real. É este impasse desconfortável a causa da sua crise de identidade. (Lopes, 2001)

Referem como fontes de mal-estar na profissão as mudanças constantes e ambíguas ao nível das políticas; o excesso de trabalho burocrático e reuniões; as fracas expectativas face à progressão na carreira; as consequências do modelo de avaliação de desempenho; o congelamento da carreira; e o alargamento do tempo de reforma. Acrescentam ainda que lhes causa stresse é o acréscimo de novas funções e a sobrecarga de trabalho. Mas é a falta de reconhecimento que mais os deprime.

Palavras Chave: Crise da identidade docente; mudança; políticas

INTRODUÇÃO

Quais as principais tendências ocorridas no contexto político e que repercussões têm tido no profissionalismo docente? Como é que os professores têm vivido essas mudanças na sua prática letiva e como é que estas mudanças afetam a sua identidade profissional?

Num cenário que se desenrola sob a tutela de uma racionalidade burocrática de carácter instrumental baseada numa gestão de performatividade (Day 2007), há a preocupação de elevar os padrões de ensino e o desempenho dos alunos, daí as reformas sucessivas de que o ensino tem sido palco. As reformas visam a qualidade, a eficiência e a eficácia, ou seja, as reformas são propostas porque o poder central acredita que se podem efetuar melhorias, sendo o aumento do trabalho dos professores uma consequência direta, porque as agendas das reformas educativas regulam o trabalho dos professores e das escolas. Procuram tornar mais visível o trabalho dos professores e a transparência do sistema educativo, porque as escolas devem mostrar que valem o investimento que tem sido feito. Portanto, são visíveis algumas tendências e tensões no contexto político que apontam para uma agenda de prestação de contas e da performatividade; a intensificação da burocracia e crescente controlo sobre o trabalho do professor; e uma crescente supervisão e escrutínio público.

Assiste-se assim a uma profissionalização e reprofissionalização (Flores *et al*, 2007) da profissão de professor que gera contradições sobre as funções dos professores. O trabalho do professor é cada vez mais variado, intenso e burocrático. Há uma maior exigência sobre a *performatividade* do trabalho do professor, acredita-se que o professor é um técnico que deve ser gerenciado e isso afeta a motivação do professor e a qualidade do ensino. Um sistema centralizado, centralizador e burocrático que produz um conjunto de normas e regras a que os professores têm de obedecer, diminui a autonomia dos professores e das escolas. Embora haja uma aparência de liberdade e de autonomia do professor no discurso político, a realidade é diferente, pode-se mesmo dizer que os sentimentos de culpa, incerteza e insegurança deontológica docente são causados pela agenda da performatividade. O trabalho dos professores

é atualmente intencionalmente mais transparente, eles devem prestar contas em relação aos resultados escolares dos alunos, ao mesmo tempo que se verificam um conjunto de tensões, contradições e complexidades que têm dominado a vida dos professores, que consequentemente contribuem para a crise de identidade profissional.

Com o objetivo de analisar o modo como as políticas e as reformas desafiam a identidade profissional, este texto constitui-se a partir de dados da tese de doutoramento: a construção de identidades de professores do 3ºCEB e do ensino secundário num contexto de mudança – um estudo narrativo com diferentes gerações de professores (Matiz, 2013). Investigação de natureza qualitativa e interpretativa assente nas narrativas dos professores, onde eles revelam os seus retratos de profissionalidade e se assumem como agentes portadores de competências e conhecimento especializado, guiados pelas suas crenças e conceções sobre o ensino que aplicam como profissionais autónomos e responsáveis.

Este texto reparte-se em dois momentos, primeiro fazemos uma abordagem teórica onde analisamos e discutimos os conceitos de identidade, mudança, políticas e reformas; num segundo momento, são apresentados e discutidos alguns dos dados retirados do estudo anteriormente referido, e que vão de encontro à pesquisa em foco neste artigo. Na sequência são sistematizadas as ideias e reflexões sobre o contexto de incerteza onde se movem e constroem as identidades dos professores.

1. ABORDAGEM TEÓRICA

1.1. Racionalidade burocrática instrumental e profissionalidade docente

Perante um novo cenário de profissionalidade docente emergente da mudança global, a qual é causa direta da desprofissionalização ou proletarização docente (Loureiro, 2001; Nóvoa, 1999) e que se desenrola sob a tutela de uma racionalidade burocrática de carácter instrumental sustentada numa gestão de performatividade; interessa então analisar as perceções dos professores sobre estes novos requisitos e o impacto no seu exercício profissional. Formosinho e Machado (2007). As mudanças verificadas no trabalho docente têm acrescido o profissionalismo da profissão, esta tornou-se mais complexa e consequentemente obriga à operacionalização de uma gama mais alargada de competências. No sentido oposto, pode-se também dizer que a intensificação do trabalho docente se traduz na deterioração e desprofissionalização do ofício de professor. (Hargreaves, 1998)

O “novo gerencialismo” (Day, 2007) tem provocado a competitividade entre as escolas, é ao nível central que se processa a avaliação das escolas, dos professores e dos alunos, quer através

da fiscalização da concretização dos objetivos definidos anualmente pela escola; do controlo administrativo anual do desempenho de cada professor; e dos exames realizados pelos alunos. Portanto, em alternativa ao Estado-providência do pós-guerra, impõe-se agora o ideário da qualidade e melhoria, sustentado nas premissas: “mercado; gestão; e performatividade” (Lyotard, 1979 in Day, 2007). As medidas resultantes destas premissas nem sempre atingem os objetivos idealizados, antes pelo contrário, revelam algumas consequências negativas como a sobrecarga do trabalho dos professores; as fracas possibilidades de ingressarem na carreira e o crescente desemprego. Simultaneamente, mas não necessariamente associado, verifica-se o aumento da desmotivação dos alunos face ao seu desempenho escolar, regista-se um maior absentismo e mais problemas de indisciplina em sala de aula.

As políticas recentes em matéria de educação são ambíguas no que toca à definição de profissionalismo docente e profissionalidade. Tal é demonstrado pelos novos limites que foram colocados à autonomia do professor; que se percebem nas várias medidas de controlo do poder central e que se refletem na restrição das suas condições de trabalho. Os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo do Estado sobre a sua prática, escudados pelo baluarte do incremento da qualidade na educação (Day, 2007). Estabelecem-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que visam determinados resultados cujo objetivo é elevar os *standards* do ensino. O crescimento do trabalho dos professores é uma das consequências diretas destas políticas, mas o grande impacto sente-se no enfraquecimento da autonomia dos professores, que desestabiliza a sua “identidade profissional individual e coletiva, assim como a sua identidade pessoal” (Day, 2007: 49).

O aumento da burocratização tem uma relação direta com a diminuição da autonomia profissional, podendo mesmo gerar conflito entre os professores e a organização escolar. Porém, há autores, como Organ e Greene (1981) referidos por Loureiro (2001), que argumentam que é possível criar estruturas organizacionais que não ponham em causa a profissionalização do professor, se se proceder à sincronia entre as normas individuais e os objetivos da organização. Esses mesmos autores defendem que o profissionalismo pode conviver com a burocratização e que a formalização de procedimentos não implica forçosamente falta de envolvimento dos professores.

A autonomia é o elemento central na construção da identidade dos professores, integrando-se no processo mais alargado de ser pessoa e de se tornar professor; ser individual que se move nos espaços sociais, da escola e fora dela. Verifica-se, no entanto, nos dias que correm, que essa autonomia está a atravessar uma profunda crise de legitimidade, que é inerente à instituição da escola. A escola está numa crise institucional porque o contexto social, outrora estável e autossustentado, deixou de ter capacidade de assegurar a sua reprodução, passando a exigir à

escola mais funções, algumas contraditórias; ao mesmo tempo espera-se que a escola adote um modelo organizativo mais eficiente.

Dizem-nos Flores; Day e Viana (2007) que agora as escolas já não são percebidas como “agências distribuidoras de currículos” (*Ibidem*: 8) mas sim como “centros educativos”. Esta conceção implica uma interpretação do currículo mais flexível, que, embora tenha como referência o Currículo Nacional, o adapta às necessidades da comunidade local. É neste âmbito que se coloca a questão da autonomia que, na legislação, se apresenta contraditória. Se, por um lado, se concede mais autonomia às escolas e professores no que toca à interpretação e gestão do currículo, por outro lado, mantém-se um controlo normativo que define o que as escolas e professores devem cumprir, assim como fica explícito todo o processo que devem seguir, ou seja, percebe-se uma “recentralização” dos procedimentos (*Ibidem*).

Tem-se especulado sobre a profissão do professor em duas vertentes opostas, que tendem ou para a proletarização ou para a profissionalização, correspondentes respetivamente a um maior controlo da profissão ou uma maior liberdade e autorresponsabilização na condução do seu trabalho. Neste âmbito, explica Loureiro (2001) que predominam duas conceções da docência: o professor “funcionário técnico-competente” e o “professor profissional-autónomo”, a que correspondem orientações ideológicas e posturas profissionais diferentes. O professor funcionário técnico-competente cola-se a uma lógica industrial que privilegia a racionalização e o controlo da atividade, apostando mais na reprodução que no progresso. O “professor profissional-autónomo” considera que a sua profissão possui uma natureza altruísta, porque coopera com a sociedade na resolução de problemas importantes. É uma profissão assente num saber especializado, que recorre ao raciocínio intelectual e responsabiliza aquele que o exerce; é deste modo uma “atividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva” (Loureiro, 2001: 113). Neste ponto de vista fica implícita a ideia de que se trata de uma profissão orientada para a prática, que se identifica mais com o “exercício de uma arte” e não propriamente de uma profissão “teórica ou especulativa” que se dirige a um “cliente” individual ou coletivo.

Nesta linha de raciocínio, refere Day (2007) apoiando-se em Sachs (2003) que existem dois tipos de identidade profissional antagónicas: a empresarial e a ativista. A identidade profissional empreendedora é a desejada pelas agendas de performatividade e gestão, diz respeito ao professor “eficiente, responsável e responsabilizável” (Sachs, 2003). É o professor que obedece às diretivas políticas sem questionar; que garante um ensino de qualidade assente em indicadores de competência; e avaliado por critérios definidos externamente. A identidade profissional ativista está voltada para a investigação, a grande preocupação é proporcionar as melhores condições de aprendizagem dos alunos; promover salas de aula colaborativas; e facilitar aos alunos experiências democráticas.

As opções políticas do ME que têm como objetivo fomentar a mudança, veem o seu efeito enfraquecido (Flores; Day; Viana, 2007) no contexto devido a fatores como: o facto de estar sempre a sair legislação nova que revoga a anterior ou é contraditória, ou é ambígua, não havendo por isso tempo de consolidar os procedimentos com eficácia; o excesso de burocracia que visa a justificação dos procedimentos dos professores, que por sua vez deixa implícita a falta de confiança sobre eles; expectativas elevadas sobre os alunos; sobrecarga de trabalho dos professores; incentivo à progressão na carreira que propicia o individualismo; obrigatoriedade em cumprir o currículo; e o centralismo da aprendizagem.

Considera Freitas (2007) que as reformas foram quase sempre pensadas teoricamente, sem terem em conta os pareceres dos professores que estão no terreno; no entanto, as mudanças só acontecerão se os professores a elas aderirem. É neste sentido que afirma que as reformas sucessivas se têm apresentado

sem nunca se avaliar devidamente o processo em curso, ou ignorando por completo avaliações parcelares ou simples notas cautelares provenientes de especialistas, alteram-se currículos, mudam-se os acentos tónicos que vigoravam, e quase sempre negligencia-se a tarefa complementar mais necessária para que a reforma tenha sucesso: que se ganhem para ela os professores (Freitas, 2007: 66).

Salienta Hargreaves que muitas das mudanças que os professores sentem no seu trabalho quotidiano se prendem com a “tese da intensificação”, que se manifesta nas «expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo» (Hargreaves, 1998: 153). Hargreaves, concluía assim que a intensificação do trabalho dos professores tem como consequências a redução do tempo para relaxar durante o período de trabalho; a falta de tempo para planificar estratégias pedagógicas e destrezas profissionais; a pressão da “sobrecarga crónica e persistente” (*Ibidem*, 153); a aquisição forçada de saberes especializados diversificados e correspondente responsabilidade; e a redução da qualidade de trabalho do professor.

1.2. Crise de identidade profissional docente

Na opinião de Bolívar (2006) e Lopes (2001) a crise de identidade experienciada pelos docentes é uma crise da “escola moderna” que assenta na crise de valores da sociedade moderna. O mesmo é dizer que a crise identitária dos professores tem origem quer nas transformações sociais que romperam com a edificação de valores tradicionais, quer com os constrangimentos à identidade individual associada à prática profissional em função das premissas do “capitalismo tardio” que se têm instalado e criado desestabilização. Em consonância com a opinião de Lopes

(2001), Bolívar refere que «a crise de identidade dos professores é inseparável da crise das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade. O modelo de escola, criado na modernidade, está em crise, e com ela, o papel tradicional dos professores, do saber e da sua transmissão» (Bolívar, 2006: 25).

Day (2007) acredita que o Eu é uma dimensão fulcral no modo como os professores se comprometem com o seu trabalho, do significado que este representa para si mesmos; há de facto um grande envolvimento pessoal, daí que não se possa dissociar a identidade profissional da pessoal. Os acontecimentos e vivências na vida privada dos professores estão interligados ao seu desempenho profissional, sejam pressões que sentem no trabalho como também as que sentem na sua vida pessoal, ou seja, aos problemas da vida pessoal, podem associar-se os problemas de trabalho.

A identidade é fundamental no desempenho da profissão dos professores, é uma “amálgama da sua biografia” (Day, 2007) que incorpora todas as experiências culturais e sociais vivenciadas e os valores por que pauta a sua conduta quotidiana. A identidade é influenciada pelas situações ocorridas em sala de aula, pelo clima organizacional da escola e por todo um conjunto de acontecimentos específicos que podem pôr em questão os seus valores e a sua prática profissional. Por isso diz o autor que as reformas não tiveram o sucesso pretendido porque ignoraram o papel crucial da identidade dos professores.

Freitas (2007) refere, tal como Day (2007), que os professores são a “face visível do insucesso”, e são eles que são responsabilizados. E chama a atenção para o facto de haver muitos aspetos da atividade do professor em que ele não é o único responsável, por isso há que dividir responsabilidades. Apresenta como exemplo o “ranking”, ou classificação das escolas, que contribui para o sentimento de mal-estar dos professores das escolas mal classificadas. Normalmente são escolas localizadas em zonas socioeconómicas desprotegidas; ressentidas por défices de apoio da administração central; afetadas pela negligência das famílias. Estes e outros fatores condicionam o trabalho dos professores, mas não são responsabilizados quando se discutem os resultados do “ranking”.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

2.1. Investigação biográfica-narrativa

Concordamos com Bolívar quando ele afirma que «a investigação biográfica narrativa emerge como uma potente ferramenta, essencialmente pertinente para entrar no mundo da identidade,

das gentes “sem voz”, do quotidiano, nos processos de interação, identificação e reconstrução pessoal e cultural» (Bolívar, 2008: 1).

Refere Moreira (2011) que o objeto de estudo da pesquisa narrativa-biográfica prende-se com as experiências vivenciadas, que podem ser uma fonte rica de conhecimento. Porque se analisa o modo como os indivíduos viveram as suas experiências no mundo, o ambiente social, cultural e institucional onde ocorreram, e que são narradas e produzidas de acordo com as significações de quem as vivenciou. Ou seja, o «estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais através do estudo de discursos que são produzidos para descrever a ação» (Ibidem: 24)

Clandinin e Connelly (2011) argumentam que a «pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente» (Ibidem: 49). Também Goodson (1992) defende que se deve dar voz aos professores, e isso só é possível se conhecermos as suas histórias de vida, o que é essencial no que se refere à análise do currículo e da escolaridade. Acredita que, para se entender o conhecimento prático pessoal dos professores, não se deve ignorar a dimensão pessoal, até porque esta faz parte do percurso biográfico do professor, ou seja, a componente pessoal assume-se indissociável da prática, «é como se o professor fosse a sua própria prática» (Goodson, 1992: 68).

A reforçar esta ideia refere Dubar (2006) que

a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada. É através do “relato de si próprio” que o si íntimo, reflexivo se torna história, uma génese e até mesmo uma “cronogénese” que implica um significado subjetivo do tempo, de si como história. Já não é o tempo “cronológico”, linear, que se pode medir que interessa mais, nem sequer o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, factual, mas sim o tempo da *memória ativa*, produtora de sentido, ao mesmo tempo numa direção (“linha de vida”) e dum significado (“compreensão dialógica”). (Dubar, 2006:175)

Tendo presente que o foco central deste texto que se prende com os desafios da mudança na prática docente, vamos analisar as narrativas de trinta e dois professores de algumas escolas da cidade do Porto. Na sua maioria são professores do sexo feminino, têm idades compreendidas entre os vinte e cinco anos e os sessenta e um anos, que pertencem a grupos disciplinares diversificados, quer da área das línguas, como das ciências exatas e também das ciências sociais.

2.2. Fontes de mal-estar nas vozes dos professores

Propomo-nos compreender como os professores sentem os desafios da mudança, especialmente no que toca à influência das políticas na carreira, na prática letiva e que repercussões se manifestam no reconhecimento da profissão docente.

2.2.1. Influências das políticas na carreira

A instabilidade e as fracas expectativas no início da carreira provoca nos professores mais jovens sentimentos de ansiedade e angústia porque durante anos são contratados, nunca têm a certeza se serão colocados no ano seguinte, se vão ter horário completo e para que escola e lugar vão ser destacados. Lamentam que o Ministério esteja sempre a mudar as regras, nunca sabem com o que contar e acabam por viver sempre na expectativa. Também afirmam estarem apreensivos por verem que é uma carreira que cada vez começa mais tarde por ser difícil entrar para o quadro, e depois também é mais prolongada.

Não, não, da maneira que isto está serei contratada a vida toda (risos), serei contratada a vida toda, nunca vou conseguir entrar no quadro e portanto a visão não é boa [...] Duvido que tenha alguma vez alguma carreira... (Geo.2)

O Congelamento de progressão na carreira é uma das grandes preocupações que os professores sentem neste momento, consideram ser uma medida injusta, porque, depois de tantos anos de serviço, não têm expectativas de progressão e isso desmotiva-os..

Olha, o congelamento e isto tudo que se passa com a carreira, eu acho horrível eh [...] Eu neste momento estou a viver o dia a dia, a minha situação é, é, não tenho para onde ir; porque eu estou num escalão que, no índice que está completamente bloqueado. [...] Mas eu agora estou a viver o dia-a-dia e trabalho com os meus alunos e, e é por aí que eu vou, vou fazendo e esqueci um bocado a carreira porque eu acho que isto está, se nós formos, está mesmo parado e se formos a pensar nisso ficamos completamente frustrados, e nem nos apetece trabalhar. (Inf.2)

A avaliação de desempenho causa-lhes desconforto na escola porque criou todo um clima de mal-estar, gerando rivalidades e estratégias individualistas entre os professores. A divisão de carreira que se consegue através da avaliação de desempenho por pares, gerou desconfiança e desconforto dentro dos grupos de trabalho e minou quase por completo o trabalho em equipa.

[...] eu sou muito, para não dizer totalmente, contra a avaliação por pares, porque, por incrível que pareça, criam-se muitas inimizades, dores de

cotovelo e, quando um professor por qualquer motivo vai mais longe, os outros só lhe estão a querer tirar, puxar, o tapete [...](Quim.1)

O alargamento do tempo de reforma deixa-os apreensivos e questionam-se se quando chegarem aos sessenta e cinco anos ainda estarão em condições de viajar ou de se dedicarem a outras atividades de lazer, porque vão ficar a trabalhar na escola até ao desgaste absoluto. E acrescentam que se sentem desiludidos com a medida da penalização das reformas antecipadas que já não contempla o tempo de serviço mas sim a idade, obrigando-os a ficarem mais anos na escola. Confessam que não sabem se vão continuar com entusiasmo durante mais esses anos, porque há a possibilidade de com a idade, começarem a perder algumas aptidões intelectuais; e esta é uma profissão muito desgastante.

2.2.2. Influência das políticas na prática letiva

A multiplicidade de papeis que agora têm de desempenhar fá-los questionar sobre o verdadeiro sentido da profissão. Admitem que às vezes já nem eles próprios se sentem professores, mas sim *entertainer*, *babysitter*, pai, mãe, educador, psicólogo, sociólogo, assistente social, entre outros. O professor agora é tão pressionado a acumular funções extra, que se desvia da sua função principal que é ensinar, por isso neste momento o professor não consegue ensinar. E ainda se está a pedir ao professor que se responsabilize pelo facto de o aluno não estudar em casa, e de não se interessar pela sua própria aprendizagem. Tudo isto é uma fonte de *stress* e mal-estar. Acham que não há nenhum professor satisfeito com a profissão neste momento, nem com estímulo para continuar. Está-se porque se é obrigado a estar, porque é um meio de sobrevivência.

Olha, ser professor nos dias de hoje é ser quase tudo, é ser mãe, pai, psicólogo (risos), é ser, é ser, se calhar, muito mais do que, do que deveríamos. (PortIng.2)

A sobrecarga de trabalho é fator de insatisfação, porque somam além das tarefas habituais, bastante trabalho burocrático, reuniões e tarefas de secretaria. Argumentam que é um tempo imenso que se perde, como por exemplo o cargo de Direção de Turma que envolve muito trabalho administrativo com as corretivas e as provas de recuperação não produzem efeitos nenhuns. Acabam por não ter muita disponibilidade mental para os alunos, nem para se dedicarem ao ensino-aprendizagem que deveria ser o seu foco principal, porque estão sempre preocupados em fazer relatórios, pois que tudo o que fazem tem de ser justificado através de relatórios.

A insatisfação, a carga horária, nós ham estamos muito sobrecarregados de aulas, e depois as consequências [fala emotiva], as pessoas mais velhas, um

cansaço no fim do ano que não dá para aguentar, muitas horas, temos vinte e seis horas [...] nós precisamos de muito tempo em casa, nós hoje em dia com as grelhas que temos de avaliação, os alunos têm que ter os trabalhos de casa, os alunos têm de ter as apresentações orais, os alunos, e nós temos tudo isso para corrigir em casa, não é? (IngAlem.3)

As aulas de substituição que afinal não são aulas de substituição, pois o que se pretende é manter os alunos dentro de uma sala e entretê-los, e esse não é o papel do professor, nem a melhoria do ensino se faz por essa via. Referem que esta é uma das políticas que mais mexeu com a sua autoestima profissional.

2.2.3. A influência das políticas na falta de reconhecimento da profissão

Os professores dizem que hoje em dia é desprestigiante e desprestigiado ser professor; a imagem do professor foi muito abalada nos últimos anos, a começar pelo Ministério da Educação que passou um discurso através dos meios de comunicação a denegrir a imagem do professor; e lançou um conjunto de medidas legislativas que afetam diretamente o desempenho docente e descaracterizam a profissão.

[...] quem me dera poder desistir já agora. Eu se voltasse atrás, nunca viria para aqui, acho que não há nenhum professor satisfeito com a sua profissão, nem com o incentivo, nem com o estímulo para continuar. Estamos porque somos obrigados a estar, porque primeiro é o nosso meio de sobrevivência, tem mesmo que ser, não é? (FranIng.1)

Sentem que o trabalho dos professores não é reconhecido, não é levado a sério, sobretudo pelos pais, e é por isso que há cada vez mais problemas de comportamento e indisciplina na sala de aula, porque há sempre aquela ideia de que o professor não faz nada, tem um período prolongado de férias e ganha muito bem. Os alunos olhem para o professor quase como um colega, já não o respeitam e as pessoas no geral, também não lhe dão valor.

E cada vez custa mais a passar o tempo também, estou a ver o tempo prolongado e cada vez mais difícil de passar, como estão as coisas, com muita burocracia, com muita reunião, muita indisciplina, com pais que não cooperam, que também não formam os filhos, não é? Portanto, acho que não seja uma carreira muito fácil, é muito desgastante e não sei como é que vai haver professores no fim de carreira ainda a dar aulas, como é que eles vão aguentar. (IngAlem.1)

Os professores acham que os pais cada vez mais se demitem do seu papel de educadores e querem que os professores tomem conta dos seus filhos enquanto eles estão a trabalhar, por isso, deparam com alunos que desconhecem regras básicas de comportamento em sociedade e de

saber estar. Dizem ainda que agora se está a pedir aos professores que se responsabilizem pelo facto de os alunos não estudarem em casa, por não se interessarem pela sua própria aprendizagem, e isso é uma fonte de *stress* para os professores, porque estão a tentar responsabilizá-los por uma função que não é a sua.

[...] a sociedade e os pais querem que a gente guarde os filhos, eles não arranjam trabalho, não arranjam emprego e então os professores têm que os aturar. Neste momento eles vão para a escola, a escola é como se fosse, não é um local de aprendizagem, é uma recolha de, de crianças, de jovens [...] de resto, acho que a escola já não lhes diz nada [...] uma grande parte dos alunos não, não está lá porque gosta de estudar; ou é por causa do abono, ou por causa disto, ou por causa daquilo. (PortFran.3)

Acham que neste momento o papel do professor já não é reconhecido, a escola é um campo de batalha diária, os alunos confrontam constantemente a profissionalidade dos professores, sistematicamente contestam as mais variadas coisas nos professores. Um outro aspeto que lhes limita a profissionalidade tem a ver com o novo modelo de avaliação das aprendizagens, o qual assenta no pressuposto do facilitismo. Há que justificar quando se quer reprovar um aluno, há que facilitar nas provas de recuperação até o aluno conseguir passar; e isso vai contra a ideia que eles têm do que deve ser o ensino-aprendizagem. Acham que agora não se está a ensinar nem se está a aprender, porque o que se pretende é demonstrar resultados para os *rankings*, é preciso mostrar que se está a combater o abandono escolar e a certificar alunos, quando na realidade se está a empenhar as sociedades futuras.

Noto que mudou para o outro extremo, noto que o professor não é ouvido, é a última pessoa a ser ouvida. É um trabalho inglório, porque todo o trabalho de preparação de aulas, muitas vezes estamos a falar para dois ou três, porque o resto da turma está tudo menos interessada em ouvir o professor, que “é uma seca”, como eles dizem, não é? (FranIng.1)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os professores estão desencantados com a profissão, sentem-se como personagens portadoras de uma identidade fragmentada. É como se estivessem em constante desarticulação no seu papel de professor, porque o ideal pelo qual se orientam não está de acordo com o que realmente se lhes é exigido em contexto real. Pode-se então assumir que os professores estão a passar por uma crise de identidade, porque passaram de uma situação relativamente estável, quando sabiam o lugar a que pertenciam e como deviam atuar; para uma situação de incerteza,

pouco clara, que põe em questão a sua identidade profissional visto pôr em causa as suas práticas antes reconhecidas. Agora questiona-se todo um conjunto de formas de ser e agir que caracterizavam toda a sua vida profissional, e isto deixa-os num impasse desconfortável. A completar esta ideia, refere Lopes (2001a), na esteira de Sainsaulieu (1996), que a crise de identidade no trabalho “sublinha a nova forma de dependência insidiosa e invisível que mina as capacidades de ação e liberdade mais aparentemente confirmadas e que toca a compreensão do jogo das relações entre os atores”, tendo reflexo “na questão do funcionamento realmente coletivo da sua gestão e da sua articulação entre projetos pessoais e coletivos.» (Sainsaulieu, 1996 cit. in Lopes, 2001a: 200)

Os professores confessam que sentem um certo desencanto pela profissão devido a alguns aspetos com que se deparam no seu quotidiano laboral, e que lhes causam mal-estar. Falam das mudanças constantes ao nível da legislação e da incerteza que criam na sua rotina profissional, provocando-lhes sentimentos de impotência e de insegurança. É para eles motivo de ansiedade a falta de reconhecimento por parte do Ministério, dos pais e dos alunos. Também os deprime o desinteresse e maus modos dos alunos; a falta de rigor no ensino-aprendizagem que assenta num modelo de facilitismo; e a falta de autoridade do professor. Desgastam-nos imenso todas as novas funções que têm de assumir; desdobram-se numa multiplicidade de papéis alheios à profissão, a somar à sobrecarga de trabalho burocrático. Deixam-nos angustiados situações como as fracas expectativas face à progressão na carreira e ao modelo de avaliação de desempenho, que criou um péssimo ambiente entre os colegas. Acrescentam ainda que se sentem desiludidos a instabilidade e fracas expectativas de ingresso na carreira, com o congelamento que impede a progressão na carreira, e o alargamento da idade da reforma; portanto, sentem que o seu trabalho não é recompensado.

A sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo são referidas pelos professores como fontes de *stress* diário. A multiplicidade de papéis que têm de desempenhar; o horário assoberbado; o excesso de trabalho burocrático e de reuniões; o cargo de Direção de Turma que acumula muito trabalho burocrático e a gestão de relacionamentos, e ainda a juntar as tarefas de secretaria, fazem-nos sentirem-se incapazes de lidar com tantas solicitações; receiam que isso ponha em causa a sua competência profissional.

Na opinião dos professores, as políticas impostas pelo Ministério da Educação não têm trazido benefícios, antes têm sido fonte de *stress* e mal-estar nas escolas, tais como o modelo de avaliação de desempenho, as aulas de substituição, o trabalho burocrático e as tarefas de secretaria.

Grande parte dos alunos são neste momento uma fonte de desilusão, dizem os professores. Agora não respeitam o professor, e confrontam-no sistematicamente na sua profissionalidade, e

ainda são desinteressados e indisciplinados. Também os pais não reconhecem o trabalho do professor, e confrontam-no frequentemente na sua profissionalidade. Além do mais, os pais transferiram para o professor a responsabilidade de educador, e não mostram interesse em cooperar na aplicação de estratégias de orientação e intervenção sobre comportamentos e atitudes dos próprios filhos.

Vemos assim como a identidade profissional do professor é central no modo como ele se reconhece e se vê reconhecido. No geral, os professores creem que as suas funções deveriam ser as de transmitir conhecimentos; desenvolver determinadas competências nos alunos e formá-los para a cidadania. No entanto, lamentam que atualmente o professor seja sobrecarregado com um conjunto de funções inadequadas para a profissão, como: as de babysitter, assistente social, psicólogo; gestor de aprendizagens ao nível individual e gestor de conflitos de sala de aula. Ao que ainda acresce o trabalho administrativo de secretaria; as funções burocráticas; o excesso de reuniões; o ter de justificar tudo o que faz através de relatórios; e ainda ter de ajudar nas mudanças e arrumação de gabinetes ou salas.

Fica claro nesta pesquisa que as políticas emanadas da atual agenda de prestação de contas afetam profundamente a identidade profissional dos professores, antevendo-se o emergir de um novo modelo de professor que contraria os pressupostos base do conceito da profissão. É o clima de incerteza provocado pela mudança que juntamente com a aplicação de sucessivas políticas, por vezes contraditórias, que se criam ambiguidades na forma de se ser, sentir e assumir como profissionais do ensino, daí a crise de identidade profissional dos professores.

4. REFERÊNCIAS

- Bolívar, A. (2008). La Investigación Biográfico-Narrativa: Fundamentos y Metodología. In M. Herrera & Gutiérrez (Eds.), *Métodos cualitativos de investigación para las ciencias sociales* (pp. 1-29). México ITESM.
- Bolívar, A. (2006). *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y Reconstrucción*. Málaga: EDICIONES ALJIBE
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa – Experiências e História na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- Day, C. (2007) . A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 47-64). Portugal: FEDER.

- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A.; Day, C.; Viana, I. C. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos professores em Tempos de Mudança. Um Estudo com Professores Portugueses e Ingleses. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 7-46). Portugal: FEDER.
- Formosinho, J; Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 71-82). Portugal: FEDER.
- Freitas (2007). Breve reflexão. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 65-69). Portugal: FEDER.
- Goodson, I. F. (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Portugal: McGraw-Hill. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Lopes, A. (2001^a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-Estar na Docência?* Porto: Asa Editores
- Loureiro, C. (2001). *A docência como Profissão*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Matiz, L. (2013). *A Construção de Identidade de Professores do 3ºCEB e do Ensino Secundário num Contexto de Mudança: um Estudo Narrativo com Diferentes Gerações de Professores*. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Moreira, M. A. (2011). Da Narrativa (Dialogada) na Investigação, Supervisão e Formação de Professores. In Maria Alfredo Moreira (Org.) *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (pp. 23-40). Portugal: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2009). Aprender para Melhorar ou Melhorar a Aprendizagem: O Dilema do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores. In Maria Assunção Flores & Ana

Margarida Veiga Simão (Orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 39-60) Portugal: Edições Pedagogo Lda.