

en textos entre

textos

08 MUDAM-SE OS TEMPOS ... MUDAM-SE AS IDENTIDADES - UMA PERSPECTIVA DIACRÓNICA DE MUDANÇAS E CONTINUIDADES

Maria Teresa Macara

Fevereiro 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Maria Teresa Macara

Doutoranda em Educação
na Universidade Lusófona
Investigadora do Ceief (ULHT)

Resumo

MUDAM-SE OS TEMPOS... MUDAM-SE AS IDENTIDADES

Uma perspectiva diacrónica de mudanças e continuidades

Nas últimas três décadas, ocorreram, em Portugal, processos de democratização política e de modernização da sociedade e das instituições, tendo como impulso as vontades nacionais e as mudanças ocorridas no Mundo em globalização, lideradas, no campo da Educação, pela integração de Portugal na União Europeia e por poderosos agentes transnacionais.

As reformas constituíram instrumentos de mudança das organizações escolares e do sistema educativo e à sua implementação correspondeu uma mudança de paradigma educativo e organizacional, a criação de uma escola para todos, a emergência de novos alunos e de novos mandatos à Escola, a que não são alheios os pressupostos de uma economia neoliberal generalizada, competitiva e deslocalizante dos indivíduos, exigindo novas respostas educativas. Constituíram também impulsos à (re)configuração do que significa ser professor, reformulando o desempenho e a “performatividade” docente (Ball, 2002), induzindo uma nova “identidade social” (Bernstein, 1996 e Dubar, 2006), produzindo novos modos de “fabricação da alma dos professores” (Foucault, 1996). Neste quadro, procurámos compreender as representações de professores sobre o processo de (re)construção identitária permanente do sujeito profissional, como meio de desocultar a circunstância e os factores de acomodação, resistência ou mudança.

Palavras-chave: Globalização; Identidade(s) e perfil(s) docente; mandato(s); mudança(s).

Abstract

TIMES CHANGING ... NEW IDENTITIES BECOMING

A diachronically attempt of processes evidence

In the past thirty years, in Portugal, radical changes on politics and policies have been occurring, to achieve the society and its institutions democratization and modernization, led by national wills and the changes occurred in the World, stimulated, in the Education area, by global agencies and the integration of Portugal in the European Union.

Reforms and the imperative of new pedagogical solutions for educational problems, are not only changing instruments in schools and in the educational system, but are also a powerful way to change “what to be a teacher” means, to re-formulate the teaching performance and “performativity” (Ball, 2002), to recompose his/her “social identity” (Bernstein, 1996; Dubar, 2006), or, in Michel Foucault (1996) words, to produce “new ways to manufacture teachers soul”. They are connected to a new educational and organizational paradigm, the creation of a school for all, the emergence of new pupils and new demands to School and teachers, because of the assumptions of a generalized neo-liberal and competitive economy that makes people to move around the world, requiring new educational devices. In this context, we seek to understand the representations of teachers in the process of (re) construction of his professional identity as a way to uncover the contexts and factors of accommodation, resistance and change.

Key-words: Identity (s) and profile (s) teacher (s); globalization; students; office (s).

I – Introdução

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades [...] Todo o mundo é composto de mudança, Tomando sempre novas qualidades...”¹

Nas últimas três décadas, viveram-se em Portugal processos de democratização política e de modernização da sociedade e das instituições, tendo como impulso as vontades nacionais e as mudanças ocorridas no Mundo em globalização, lideradas, no campo da Educação, pela integração de Portugal na União Europeia e por poderosos agentes transnacionais, que provocaram mudanças consideráveis no Sistema Educativo em geral, nos contextos escolares e no campo de acção dos seus profissionais, em particular.

Apesar das transformações globais que nos cercam, há contudo, em certos domínios, uma certa invisibilidade dos processos que marcam muitos dos aspectos quotidianos das nossas vidas, e assim também na Educação, fenómeno que Santos (2001) designa de “globalização de baixa intensidade”. Neste quadro “avultam mudanças ao nível da redefinição do papel do Estado nas políticas educativas, sobretudo em tempo de construção de uma Europa da Educação. [...] [Os] factores globalizadores são assim mediados e permeados pelos efeitos que produzem ao nível das políticas educativas do Estado” (Sanches, 2004, 39), enquanto a transnacionalização das orientações comuns avança de forma insidiosa, com o concurso das principais agências promotoras das reformas educacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Estas estão por trás dos governos nacionais, que se apresentam como os principais interessados e agentes das reformas, propagandeando a grande necessidade da sua implementação, colocando-a como estando “para lá da direita e da esquerda”, na expressão de Giddens (1997).

Situado numa encruzilhada de forças que o transcendem, o campo educativo [...] é [...] marcado por influências do global e do local que nele conflituam. Tais circunstâncias fazem com que a educação assuma características de um locus onde se concentram efeitos, tensões múltiplas e variáveis. (Stoer *et al.*, 2001, p. 14)

¹ Luís de Camões, poeta do século XVI. Excerto do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”.

O ímpeto reformador mundial centrado na educação, a que Ball (2002) chamou “epidemia política”, deu os seus sinais em Portugal nos finais dos anos sessenta do século passado, em plena primavera marcelista, ficando conhecida como Reforma Veiga Simão.² Esta apresentava propostas de modernização do sistema educativo, que procuravam responder às necessidades de mão-de-obra mais habilitada, requerida por um movimento contrário à estagnação vivida até aos anos de 1950, a partir de grupos económicos que o afastamento da Guerra acalentou, de uma industrialização incipiente, e de uma nova burguesia interna com maior dinamismo económico e político.

Mas é após a ruptura revolucionária de Abril de 1974, que Portugal, país semiperiférico³ no mundo globalizado, vem construindo, a partir de demandas internas e das agendas transnacionais que subscreve, a democratização do sistema educativo, traduzida numa escola para todos, através de medidas de apoio social à frequência do ensino básico obrigatório e gratuito e à integração dos jovens portadores de deficiência na escola regular. As significativas mudanças políticas e os processos (re)estruturantes do sistema educativo, impulsionados por diferentes visões nacionais e por agentes externos, como a OCDE⁴, desenham então uma ruptura com o passado e subscrevem novos paradigmas educativos e organizacionais, sobretudo a partir da década de 1980.

Tais mudanças perspectivaram-se, de então para cá, de acordo com a alternância dos resultados eleitorais, e em resposta a tendências e transformações políticas e económicas mais amplas, pautando-se pelo compromisso com a democratização da Educação (Educação para Todos, Aprendizagem ao Longo da Vida) ou pelo empenho de uma visão mais economicista/producionista da qualidade e dos objectivos da Educação e da formação de capital humano com valor de mercado.

A profissão docente, nos primeiros anos pós revolução, acordou numa letargia imposta e tantas vezes clandestinamente subvertida. As movimentações sociais trouxeram para o

² Lei 5/73, de 25 de Julho.

³ Categorização sustentada por Santos, B.S. (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In B. de S. Santos (org.), *Portugal: Um caso singular* (15-56). Porto: Afrontamento/Centro de Estudos Sociais, e por Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

⁴ Como refere Teodoro (2001a), foi criado “um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e *da ajuda ao desenvolvimento* -, como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico – a OECE/OCDE, por exemplo -, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas internacionais” (126-127).

espaço público a educação como sua e como factor de progresso e os ventos de mudança marcaram toda uma geração de profissionais em exercício - e os recém chegados, como nós - com uma dinâmica nova, uma predisposição para evoluir, uma militância social contagiante. Alimentaram a energia do debate dos anos seguintes, a relação dialéctica com os múltiplos ministérios da educação que se sucederam e a capacidade reivindicativa que levou à promulgação da Lei de Bases, em 1986, do Estatuto de Carreira Docente, em 1990, e ao prosseguimento da Reforma do Sistema Educativo.

Maria Rosa Colaço, uma professora na revolução, realiza uma bela síntese *do ar* que se respirava nesses tempos de esperança, acção e possibilidade:

São os mesmos lugares e os mesmos rostos. Mas o Tempo – Novo chegou e, com ele, as constelações de palavras luminosas e, pela primeira vez, ditas aqui sem tremor na voz. Escreve-se no quadro das Escolas: Liberdade – Paz – Camarada – Povo [...].

E nós desejamos que um dia as pessoas possam sentir profundamente o que significou para muitos de nós escrever estas palavras sem a censura as amputar, amputando-nos o pensamento.

Pegar nos nomes mais belos e antigos do coração do homem, desenterrá-los do fundo da perpétua noite em que nos diluímos e, à luz do sol, vê-los crescer nos olhos das crianças. Sem medo!

[...] Mas não se pode contar em termos exactos o que se sente quando, frente às crianças e face ao povo, podemos usar pela primeira vez a ganga azul da nossa voz e, com ela, trabalhar na oficina em que se molda o homem do Futuro (Colaço, 1981, p. 21).

Contudo, nem todos os autores fazem a mesma leitura da vivência deste período. Vejamos como Grilo (1994) apresenta a defesa de uma clara “mudança de agulha” ao sublinhar que:

[a] democratização [se saldou] em anarquia, por falta de liderança política, e de estruturas e agentes com capacidade para executar as medidas que eram pensadas nos gabinetes. [...] Isto é, a Revolução de 1974 acabou, em certa medida, por se transformar num obstáculo às reformas educativas concebidas pelo professor Veiga Simão e sua equipa, em 1970, e consagradas na lei de bases que foi aprovada e publicada em 1973 [...] e que para a época representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português (p.407).

Esse tempo da mobilização, prenhe de uma “ideologia democratizante e crítica a democrática”, na designação de Correia (2000), logo deu lugar à normalização e recentração do poder de conduzir a Educação nacional a partir dos gabinetes do Ministério da Tutela.

A partir da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, em 1986, “[a] tônica dominante e legitimadora das políticas educativas [...] situa-se no plano da ideologia da modernização, através da referencialização do campo educativo ao mundo empresarial e à definição económica da educação” (Mendes, 2004, p. 94), em que os imperativos do crescimento económico justificam a democratização através de reformas que se consubstanciam na construção da Escola de massas, na emergência de novos alunos e de novas respostas educativas assentes numa ideologia da inclusão. Nessa Escola nova havia que dar lugar a um professor habilitado a lidar com a diferença, novos programas e currículos, novos âmbitos de intervenção criados por uma sociedade que também vinha mudando.

Sujeita aos factores exógenos de mudança, a sociedade portuguesa viveu afinal em curtas décadas processos de renovação que, ancorados numa mudança de regime, varreram o campo das mentalidades, do poder ser, do poder fazer e do poder vir a ser, unguído de muita esperança e refreado por muita contingência reguladora interna e externa. Os agentes educativos formaram-se bebendo destes ares que, em lufadas, apontam diferentes direcções, somatizando em acção educativa e reconstrução profissional que, em momentos particulares, mostra dinâmica colectiva de referência.

A Escola é um dos espelhos da sociedade e em que ela se revê, segundo Sousa (2000), através de sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, que asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade e, como tal, reproduz as identificações dominantes. A massificação do ensino trouxe para a Escola não só a diversificação sócio económica de origem dos alunos, como a sua heterogeneidade cultural, produto das ondas migrantes que a globalização e os constrangimentos do mercado de trabalho produziam. Mas este *espelho* tem vida própria e as contingências dessa vida pode alterar a sua funcionalidade enquanto espelho, ao pretender devolver à sociedade cidadãos reprodutores, por um lado, ou modificadores da imagem inicial, por outro, correspondendo (ou não) aos mandatos sociais e às suas expectativas.

Deste modo, o que aparentemente seria um processo democratizante, porque de alargamento da oferta de oportunidades a «todos», em que o “espelho” é produtor de uma imagem social conforme aos seus desejos emancipatórios, mostrou-se subvertido nos resultados, uma vez que a escola, detentora daquela vida própria de certos “espelhos”, fixou uma imagem em estátua e permaneceu, a partir de certa altura, quase imutável na sua

estrutura formal homogeneizadora, dirigindo-se ainda maioritariamente ao aluno tipo. Afinal, ela tornou-se cúmplice de processos de marginalização e exclusão de minorias que não puderam acompanhar o modelo único, e que se tornaram numericamente significativas na sociedade, ao constituírem grupo social não produtivo. A taxa de alunos que abandona ainda hoje a escola sem sucesso - apesar de estratégias recentes de cooptação alternativa, concebidas como “Novas Oportunidades” - vai crescendo e lançando na vida activa, precocemente e em número já não assimilável como extracto de mão-de-obra barata (Stoer e Cortesão, 1999), milhares de jovens não preparados, desintegrados, não incluídos, gerando a conflitualidade no espaço escolar e no seu exterior. Estudos como o de Morais *et al.* (1993) mostram que, quando se explicam os efeitos de classe social nas diferenças de aproveitamento diferencial, têm que ser consideradas quer as influências da família, quer as do professor/escola, e demonstram que o discurso pedagógico em sala de aula é nivelado para a maioria presente, seja ela constituída por um nível de codificação mais elevado ou mais baixo, deixando sempre um ou outro grupo nas franjas enquanto alvo preferencial. Porque a inclusão olvidou ainda a equidade.

De assimiladora da diferença, a integradora, e a inclusiva, a Escola foi declarando intenções de mudança a ser concretizada, não fora a complexidade do mundo globalizado «lá fora» e «aqui dentro», e da empresa de escolarização e educação, que movimenta milhares de pessoas, entre «matéria-prima» e recursos, não foram também as disparidades entre o discurso político e as medidas objectivas e a contradição que vive nos agentes educativos, entre (con)formados num quadro conceptual que intenta a neutralidade do acto educativo ou a reflexividade crítica de trabalhadores intelectuais.

Em contraponto com práticas políticas e sociais que fizeram dos professores funcionários com obrigações definidas e ditadas de forma muito precisa e unilateral, foi emergindo, nos anos 80/90, um discurso que visava redefinir as funções atribuíveis ao professor em contextos de maior complexidade. Simultaneamente, no quadro da redescoberta duma identidade profissional, a classe reclamava uma significativa autonomia, assumindo-se como de profissionais intelectuais, acrescidos da dimensão de trabalhadores sociais, se queriam responder a uma escola diferente do que fora.

De trabalho a meio tempo, ou semi-profissão, à docência como profissão se desenvolveu um processo de construção e de reconhecimento social. Uma Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986, prevê que o Governo faça aprovar, sob forma de

decreto-lei, legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente, depois de ter definido no seu artigo 36º os princípios gerais a que deviam estar sujeitas.

Tem então lugar a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-lei 139/A/90, de 28 de Abril⁵, um natural ponto de chegada, portador de uma visão específica da profissão e do perfil docente, alterada recentemente, em 2007, com a imposição do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, sétima alteração fracturante do Estatuto que fora aprovado em 1990, alterando também o regime jurídico da formação contínua de professores, que vigorara a partir de Novembro de 1992⁶. Ambos os “Estatutos”, são fruto de diferentes contextos e actores, repondo, o último, lógicas contestadas anteriormente pela classe e abrindo uma frente convergente no litígio com o Ministério da Tutela, composta pelas forças sindicais docentes dos diferentes quadrantes, unidas em Plataforma comum⁷ e a que se juntam diferentes movimentos de professores que se expressam paralelamente na praça pública⁸.

Ao tentar sobreviver e funcionar no complexo contexto socioeconómico e cultural em que nos encontramos, da Escola emerge um profundo mal-estar docente e discente para o qual vêm contribuindo medidas repressivas e estigmatização social, no sentido em que se desvaloriza a actividade docente, se desprestigia os seus profissionais fazendo deles a causa de todos os males, ao mesmo tempo que inquieta pais e se torna uma “seca” para muitos filhos. Mal-estar que Cortesão (2000) prevê que aumente enquanto se mantiver o fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem, ao submeter-se a um determinado projecto de modelo de desenvolvimento.

⁵ Este Decreto-Lei articula-se com o Decreto-Lei nº409/89 de 18 de Novembro que, em matéria de carreira, estabelece a natureza, duração, o respectivo desenvolvimento em termos de progressão e promoção e as novas remunerações dos professores no quadro da reforma do sistema retributivo da Função Pública.

⁶ Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

⁷ Nesta Plataforma juntaram-se os Sindicatos das duas principais Federações (FENPROF e FNE), sindicatos não federados como o SPLIU – Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades, o SNPL – Sindicato Nacional dos Professores Licenciados, o SEPLEU – Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades, a FENEI (Sindep) – Federação Nacional do Ensino e Investigação, a ASPL – Associação Sindical de Professores Licenciados, a PRÓ-ORDEM – Associação Sindical dos Professores Pró-Ordem, a FEPECI – Federação Portuguesa dos Profissionais da Educação, Ensino, Cultura e Investigação, o SIPPEB – Sindicato dos Professores do Pré-Escolar e do Ensino Básico, o SIPE – Sindicato Independente dos Professores e Educadores.

⁸ São exemplo destes grupos em movimento os seguintes: Comissão Defesa da Escola Pública (CDEP); Mobilizar e Unir os Professores (MUP); Movimento Escola Pública (MEP); Associação de Professores e Educadores em Defesa da Escola Pública (APEDE); Professores- Movimento de Valorização (PROMOVA).

Constatando que professores e escolas se encontram confrontados com novas tarefas, em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por J. Delors, produziu para a UNESCO o Relatório «*Educação um Tesouro a Descobrir*» que, no seu capítulo VII, «Os Professores em Busca de Novas Perspectivas», constata que elas são, desde logo:

“Fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade de informação”⁹ ; “Espera-se (ainda) que os professores sejam capazes, não só de enfrentar ... (os) problemas (pobreza, fome, violência, droga) e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que os pais, instituições e poderes públicos falharam muitas vezes; Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias das crianças e o conteúdo dos programas [...] (e ainda) prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizar experiências de aprendizagem [...] estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos” (Delors et al., 1996, p.154).

Face à expectativa social visível na atribuição exaustiva de mandatos à escola, de responsabilidades cada vez maiores na solução dos novos problemas sociais, não se duvide que a maioria das crianças e jovens do século XXI estão perante uma situação de restrição do papel da família e de outras estruturas da rede social com que a família partilhava os tempos livres e a educação cultural dos seus filhos, restando-lhes pouco mais ou nada para além da Escola, onde se regista um acelerado alargamento dos tempos de permanência e das funções sociais do professor. Por mais que se considere necessário repensar e refazer equilíbrios na distribuição dos papéis, a verdade é que as gerações do presente e do futuro próximo é ali que estarão, não podendo a Escola enjeitar uma acção determinante junto deles.

Talvez por isso, mais recentemente, alguns autores, como Campos (2002), vêm falando dum processo de «recentração», quando as políticas caminham no sentido de que os professores, do ponto de vista individual e organizacional, reforcem as suas competências como profissionais do ensino, estabelecendo programas de aperfeiçoamento do seu domínio científico em áreas consideradas centrais, como a Matemática, e se privilegia uma nova linguagem que enfatiza o Inglês, as tecnologias e as “oportunidades”. Esta perspectiva terá algo a ver com a crise dos resultados escolares e/ou com o conteúdo das

⁹ Informação essa que lhes enche mais horas do dia e é mais apelativa que a Escola. Mas que só por si, sem a deestruturação e reestruturação do conteúdo informativo, não produz Conhecimento.

orientações das agências internacionais para o século XXI, que apontam para a construção da “sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2004) de que a escola, entendida como “uma instituição cultural mundial” (Ladwig, 2003, 2669), é um dos pilares fundamentais.

Pretende-se acima de tudo que os alunos dominem o conhecimento escolar, dominem os saberes mais pragmáticos e tecnicistas que constituem o núcleo do currículo para a formação de alunos e cidadãos globalizados, obedecendo a uma visão utilitária da escola na perspectiva da criação de mão-de-obra qualificada, susceptível de ser competitiva no plano da concorrência internacional configurada em espaços regionais preponderantes. No caso da Europa, um currículo cada vez mais eurocêntrico, com o epicentro nas competências matemáticas, da língua inglesa e das tecnologias de informação e comunicação, aferido/regulado por instrumentos como o PISA (Programme for International Student Assessment), afastando abordagens na base da consciencialização crítica dos alunos em favor de temáticas transnacionais, como a formação pessoal e social, o paradigma do desenvolvimento ou os estilos de vida (Gough, 2003, cit. por Pacheco & Pereira, 2006).

Nos tempos que correm, na impossibilidade de se ignorar a diferença e no aparente reconhecimento da indispensabilidade de pedagogias diferenciadas como regra de base em todo o sistema educativo, estatuem-se horas de apoio ou estudo acompanhado que são mais do mesmo, e reserva-se diferenciação para zonas de educação prioritária e necessidades educativas especiais, como aponta Perrenoud (1999).¹⁰ É deste modo que os discursos políticos pretendem que o desempenho docente responda criadoramente a essa realidade quando, ao mesmo tempo, a prática política e social reforça a regulação normativa do professor como funcionário. Esta exige resultados, a par de uma prestação de contas estandardizada, da redução ao máximo dos custos, independentemente do tamanho e importância social da tarefa, da sufocação burocrática, da desvalorização social e profissional legislada no novo Estatuto alicerçado em preocupações de contenção

¹⁰ “No momento em que a pedagogia diferenciada pareceria uma regra de base em todo o sistema educativo, alguns (imaginam) horas de apoio, os mais avançados reservam a pedagogia diferenciada para zonas de educação prioritária, [NEE’s] ...”. Perrenoud, P. (1999, p. 26). *Os Sistemas Educativos Face às Desigualdades e ao Insucesso Escolar: Uma Incapacidade Mesclada de Cansaço*. In Duarte, J. B. (org.). *Igualdade e Diferença numa Escola para todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

orçamental, no reforço de quadros intermédios de controlo sites nas próprias Escolas e alguns rankings.

As contradições que se jogam na escola atravessam todos os níveis da organização, manifestam-se nas relações interpessoais, provocam desconfianças e auto limitações; o carácter difuso dos seus efeitos não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, e das vias da sua transformação. Por muito menos se pede muito mais e se quebra a «alma» dos professores.

Tais acontecimentos ganham significado no seu contexto histórico que importa resgatar, pois os processos reformistas comportando instrumentos de mudança das organizações escolares e do sistema educativo, são também poderosos meios para “mudar o que significa ser professor” (Ball, 2002, p. 3), alterando a sua concepção identitária, para Si e para o Outro (Dubar, 2006) e, introduzindo “novos modos de fabricação da alma dos professores”, na expressão de Foucault (1996, cit. por Teodoro, 2006). Enquanto actores incontornáveis da acção educativa e da mudança, estes, nas suas práticas, resistiram, acomodaram-se ou renovaram-se, face às novas qualidades em presença, consequência endógena do ímpeto reformista e consequência exógena das mudanças operadas na sociedade.

As organizações e os grupos - no caso, os professores - mudam devagar, pela sua natureza conservadora, pela sua pouca permeabilidade, pela delicadeza dos protagonistas e/ou pelo valor natural da estabilidade contra o desequilíbrio precursor da mudança. Também, de acordo com Coutinho (2002), a inovação educativa é um processo lento, que envolve diferentes níveis de realidade, carece ser negociado, partilhado, formado, que não se desenvolve enquanto os protagonistas o não tomem como seu. Daí a importância de que se reveste a representação que os actores/professores têm dos processos vividos na sua profissão e das flutuações que reconhecem no seu perfil, olhados com as lentes duma análise crítica que aposta no poder da educação, na capacidade de autonomia e de aperfeiçoamento humano, na sua actividade reflexiva e de emancipação através de um processo dialéctico, seguindo o ditame da própria razão, construtora de mudanças.

II - “Muda-se o ser, muda-se a confiança...”¹¹, mudam-se as identidades.

¹¹ Luís de Camões, excerto do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”.

O estudo da identidade docente remete-nos para diferentes domínios, das Ciências Sociais e Humanas, da Psicologia à Psicologia Social, passando pela Sociologia ou pela Antropologia. Segundo Lopes (2003), a comunidade científica das Ciências da Educação e das Ciências Sociais e Humanas vem manifestando interesse pelo estudo da identidade face à manifesta relevância - sobretudo em contextos de crise - de dimensões e processos das actividades humanas antes não considerados, tais como sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, aquilo a que chama a "espessura humana" que contamina e determina a acção por mais técnica que seja.

Volvidas duas décadas de investigação sobre identidade e representações sobre ela, foram já antes identificados os reflexos mais significativos que os professores recolhem de si mesmos:

[...] a imagética subjacente à significação da representação que os professores têm de si na profissão [lê-se em]: "a relação com a mudança", "a relação com os alunos no eixo pedagógico-didáctico", "a relação com os alunos no eixo sócio- afectivo" e a relação com os (as) colegas da escola. (Lopes, 2003, p. 39)

Verbalizando sobre a sua identidade colectiva e até acerca da representação de si enquanto profissionais, as imagens que os professores procuram traduzem-se preferencialmente no discurso por referência aos seus pares e aos seus alunos, qual espelho que devolve uma imagem a que se adere por simpatia, a imagem idealizada que se quer ajustar a cada eu, ou aquela a que se reage porque é contrária ao ideal mas é visível no outro.

Posto que "[a] identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável. (Dubar, 1997, p. 104), a questão da identidade do professor é tratada na literatura segundo três aspectos, que Develay (2004) explicita como: (i) a ideia de ideal tipo, (ii) pelos referenciais de competências que caracterizam aquelas que são requeridas para ser professor; ou (iii) pela importância conferida ao actor, à sua capacidade de flexibilidade em função da construção dos saberes da prática. O primeiro, no sentido do sociólogo Max Weber¹², "leva a uma

¹² Max Weber (1864-1920) criou o conceito de *Tipo ideal* (do alemão *Idealtyp*) como um instrumento de análise sociológica, um recurso analítico, para o apreendimento da sociedade por parte do cientista social com o objectivo de criar tipologias puras, destituídas de tom avaliativo, a partir das evidências do objecto, sem que o investigador se perca na infinidade das suas subtilidades. O *tipo ideal* não corresponde à realidade, mas pode ajudar à sua compreensão, de forma racional e com base nas escolhas daquele que analisa. É então um conceito teórico abstracto criado com base na realidade-indução, servindo como um "guia" na variedade

abordagem holística da nova profissão do professor, [em que este] é percebido como um mago (pelo seu carisma), como um técnico (o professor é um bom artesão), como um bom engenheiro (capaz de engenharia pedagógica ou didáctica), e como um profissional (desenvolvendo as competências de uma prática reflectida) ” (Develay, 2004, p. 56).

Trigo-Santos (1996) observa que a satisfação profissional tem sido um dos aspectos mais estudados em Portugal, relativamente aos docentes. Segundo Estrela (1997), o professor como objecto de pesquisa surge com a necessidade de investigar eficácia face à crescente democratização do ensino, caracterizando-se «o bom professor», primeiro, segundo o paradigma do prognóstico-produto e, cerca dos anos 1980, do processo-produto. Os estudos desenvolvidos põem a descoberto componentes técnicas da profissão que são possíveis de aprender e treinar por oposição à ideia do «dom» do professor nato e promovem a definição de saberes-fazer e atitudes que são requisito da docência, acentuando o carácter profissional do que se considerara uma ocupação.

O conceito de bom professor e de educação de qualidade, variável de acordo com os fins, estabelece no senso comum uma ligação implícita com a proficiência docente, a manutenção de disciplina na sala de aula e os resultados obtidos pelos alunos. Esta visão tão exterior ao processo de ensino aprendizagem dos dias de hoje transporta consigo o paradigma tradicional duma escola homogénea, homogeneizante passada; ignora características da prática docente, hoje indispensáveis, que se prendem com a maior ou menor atenção à diferença ou mesmo a «indiferença à diferença» (Santos, 1995), com um dever inevitável de diferenciação pedagógica que torna o professor um actor imprescindível, contrariando prognósticos da sua extinção (Lyotard, 1989; Cortesão, 2000).

Colocando o processo identitário no contexto que o torna possível, isto é, em socialização, segundo Dubar (1997, p. 105), “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A forma como o indivíduo se vê a si próprio, ou

de fenómenos que ocorrem na realidade; por se basear na indução, dá ênfase à caracterização sistemática dos padrões individuais concretos (característica das ciências humanas) opondo-se à generalização, tal como é conhecida nas ciências naturais, e ao método comparativo dos positivistas, como Émile Durkheim. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipo_ideal. Consultado em 15 Julho de 2009.

“identidade para si”, e a forma como vê e é visto pelos outros com quem interage, ou “identidade para o outro”, estão intimamente relacionadas e são dinâmicas no mesmo processo incerto e de duração imprevisível de construção identitária. A identidade individual revê-se ao espelho, que é o colectivo, e vê devolvida uma sua imagem que incorpora em transacções sucessivas e interdependentes, “para fazer da identidade social uma articulação entre duas transacções [...]: uma transacção “interna ao indivíduo” e uma “externa” estabelecida entre o indivíduo e as instituições com quem interage” (Dubar, 1997, p. 103).

A profissionalidade, definida por Sacristán Gimeno (1991, p. 63), como a afirmação de “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” é, segundo o autor, um conceito e uma prática em permanente elaboração em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende servir. Também para Ball (2003, p. 540), o profissionalismo é “uma forma de prática contextualizada”, estando em curso uma profunda mudança em algumas das forças independentes que, nessa prática, condicionam a formação da identidade profissional dos professores.

As tecnologias políticas de reforma, instrumentos reguladores do Estado, são identificadas por aquele autor (2002) entre os factores de (re)construção identitária, como factores reformadores do que significa ser professor, das suas capacidades e atributos. Estes instrumentos, segundo Ball (2002, p.6), convidam hoje os professores a reverem a sua produtividade como “sujeitos empresariais” ou “profissionais neoliberais”. A formação inicial e contínua, juntamente com outros mecanismos performativos (con/re)formam a identidade profissional, de acordo com a (re)orientação do sistema educativo e as intervenções discursivas dos agentes políticos, no momento histórico. Então, “novos papéis e subjectividades [e novas éticas] são criados conforme os professores são «re-trabalhados» [...] e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho” (Ball, 2002, p. 6).

O mercado educativo, ou, na sua versão neoliberal híbrida, o «quasi-mercado»¹³, e os factores de competição, “a incerteza e a instabilidade de se ser julgado de diferentes

¹³ Cf Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, FPCE, com o advento da Escola de massas, a regulação do funcionamento do Sistema Educativo caracterizava-se por uma combinação entre uma “regulação de controlo estatal, de tipo burocrático e administrativo” (Barroso & Viseu, 2003, p. 898; p. 133)

maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de [...] mostrar desempenhos excelentes [...] numa frustrante sucessão de números e indicadores [em função de] fins contraditórios, motivações indistintas e valor próprio incerto” (Ball, 2002, p. 10) são um meio através do qual a capacidade, a conduta e o estatuto do indivíduo profissional é compelido a (con)formar-se.

Os contextos associativos apresentam-se também como o cadinho em que a identidade colectiva e individual se reforça em alquimias produtoras de novas qualidades, mesmo em momentos em que se verifica “um aumento da individualização e a quebra de solidariedades baseadas na identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e «comunidade» baseada numa cultura de empresa” (Ball, 2002, p. 9).

Lima (2008) refere diferentes estudos sobre identidade docente (Barros, 1991; Jesus & Abreu, 1994; Moreno, 1998; Lopes, 2000; Pinto *et al.*, 2003), em que também os alunos são mais ou menos directa ou colateralmente identificados como continentes de influências e atributos, que de algum modo interferem no perfil e identidade dos seus professores, funcionando como o “outro” que atribui identidade a alguém, identidade assimilada ou não pela identidade predicativa de si, que exprime a identidade singular de uma pessoa, com a sua história individual vivida.

Barros, *et al.* (1991), por exemplo, contrapõem aos resultados oferecidos pelo Relatório Braga da Cruz¹⁴ com outros estudos que concluem existir uma satisfação profissional generalizada entre os professores, centrada essencialmente no trabalho com os alunos e na realização profissional. E, segundo Jesus & Abreu (1994), em estudo sobre “orientação motivacional dos professores”, o desejo de permanecer na profissão era maior, entre os

e uma "regulacao autónoma, corporativa de tipo profissional e pedagógico" que se traduziu numa "regulação conjunta" baseada na concertação entre o "Estado educador" e os professores. A emergência de uma lógica de mercado nas políticas públicas, e a coexistência temporal e espacial com o processo anterior faz com que, muitas vezes, a mudança se resuma a uma simples passagem (ou escolha) entre a regulação pelo Estado e a regulação pelo mercado, não assumindo o objectivo de substituir globalmente. O modelo de serviço público existente, mas sim de introduzir ajustamentos ou melhorias no sistema. “Ou, como defendem algumas soluções mais simplistas para os actuais problemas das políticas educativas (baseados nos princípios da «economia mista»), que se tentem combater as «falhas» do Estado com o reforço do mercado, e as “falhas” do mercado com o reforço do Estado, numa utilização híbrida” Barroso & Viseu, 2003, p. 133).

¹⁴ Braga da Cruz *et al.* (1989) A situação do professor em Portugal: Relatório da Comissão criada pelo Desp. 114/ME/88 do Ministro da Educação. *Separata da Revista de Análise Social*. V.24, n.º 103/104, concluem que mais de 35% dos respondentes deixariam o ensino se pudessem, mais eles que elas e menos os docentes do 1º ciclo que os dos restantes níveis inquiridos. As razões mais apontadas são o baixo salário, a degradação da carreira e a falta de estímulo.

inquiridos, quando, nomeadamente, tinham expectativas de virem a desenvolver relações positivas com os seus alunos.

Moreno (1998), ao investigar a motivação reconhecida em sessenta professores, em exercício de funções descobriu que, entre outras das variáveis mais importantes para explicar a sua motivação, se encontravam as relações com os alunos e os desafios encontrados no seu desempenho.

Também os problemas relativos aos alunos (comportamento, níveis de ruído, aceitação da autoridade do professor) são percebidos como geradores de stresse, entre uma amostra de setecentos e setenta e sete professores dos Ensinos Básico e Secundário do território da Direcção Regional de Educação de Lisboa (Pinto *et al.*, 2003).

Lopes (2000), apoiada nos trabalhos de Dubar, associou a problemática da construção da identidade profissional aos contextos de trabalho, diagnosticando a existência duma crise que diz ser fruto da discrepância entre a identidade profissional individual e a colectiva, comum a outros sectores da sociedade contemporânea. Conclui, na sua investigação, que as professoras inquiridas (1º ciclo do EB) assentam a sua auto imagem positiva no “amor” às crianças, como ética e na “experiência” como conhecimento; Salientam ainda como expectativa de satisfação no relacionamento entre pares o “trabalhar e aprender em conjunto”, ou o que designamos por formação (contínua) cooperativa.

No estudo por nós realizado, no âmbito do projecto “Projecto Internacional Educando o Cidadão Global: Globalização, Reformas Educativas e Políticas de Equidade e Inclusão”¹⁵ e que deu origem a dissertação de Mestrado recentemente apresentada, concluímos, a partir do que nos foi transmitido por três grupos diferentes de professores, que a quase permanente reconstrução do perfil do professor decorre em grande parte de uma necessidade sentida no contacto com os alunos, visto que a sua presença em diversidade, os seus comportamentos, os seus interesses e os seus *handicaps* foram geradoras de desequilíbrios na segurança e eficácia do professor, questionaram o seu passivo de conhecimentos e estratégias, porque são eles o desencadeador por excelência das acções e atitudes de adequação da prática docente.

Talvez por isso, são reconhecidas mudanças que se prendem exactamente com o campo das relações em contexto pedagógico, e vão no sentido de uma relação com os

¹⁵ Coordenado internacionalmente pelo Professor Doutor Carlos Alberto Torres da UCLA e, a nível nacional, pelo Professor Doutor António Teodoro da ULHT.

alunos, mais dialéctica e próxima, incluída no plano dos afectos e da individualização do trato pessoal e didáctico. Progressivamente, os professores acolheram metodologias mais activas, centraram o aluno no processo de ensino aprendizagem, atribuindo-se a si, professor/a, um papel mais mediador, mais aberto à actualização de conhecimentos, à incorporação dos conhecimentos dos alunos, à reflexividade sobre as práticas e à formação contínua.

No reverso do estudo de Morais *et al.* (1993) que concluiu que a variável crucial que produz diferenças em aproveitamento diferencial dos alunos parece ser o professor, como se fora a outra face da mesma moeda, inferimos do nosso próprio estudo que o aluno parece ser elemento crucial na motivação do professor para mudar, colocando-o hoje, no quotidiano da pós modernidade, numa situação que é de realização mas também de risco permanente, na incerteza de conseguir “segurar” a classe, de motivar o aluno, de gerar aprendizagem e sucesso educativo, aspectos estes que os estudos sobre a identidade docente deverão valorizar, considerando a relevância do factor aluno. Já Carrolo (1997, p.24) argumentava que “a evolução recente do aluno, como pessoa e como personagem com estatuto nesta história, e o desafio permanente que ele representa, são percebidos muitas vezes pelo professor como uma ameaça real [...] [a que este reage] mascarando-se atrás de uma pseudo-segurança [...], [que é] o jogo das máscaras e dos espelhos no interior da sala de aula”.

Este papel do aluno na história do perfil e da satisfação docente é também percebido por Esteve (1991), referido por António & Teodoro (2004) ao classificar o que diz respeito directamente à acção do professor dentro da sala de aula como factor de 1ª ordem do mal-estar docente.

Sendo o professorado um grupo profissional ainda maioritariamente feminino, Lima (2008, p. 25) refere alguns estudos, como de Loureiro (1997) e Caria (1999), que encontraram diferenças quer nas motivações, quer nas trajectórias, quer nas crises vividas pelos homens, respectivamente mais passivas, mais problemáticas e em maior número, que nas mulheres, participando menos na vida da escola, a que dão lugar menos prioritário nas suas vidas¹⁶. Seria pois interessante perceber se esta peculiaridade também se traduz numa diferente relação com os alunos ou se estes influenciam a sua identidade profissional de

¹⁶ Apesar disso os indicadores apontam para o reconhecimento percentualmente superior ao das colegas, quanto à presença em lugares de direcção e gestão das escolas.

modo ou com impacto diferente que nas professoras. Refere ainda o mesmo autor que, no estudo de Estrela *et al.* (1998), as professoras pareciam mais motivadas que os seus colegas para trabalhar individualmente com os alunos, e a valorizar mais um tipo de formação que desenvolvesse competências de comunicação interpessoal e de avaliação dos alunos e seus contextos.

Outros estudos, como os de Caria (2007, p. 215), desenvolvem uma perspectiva etnográfica da profissão, atribuindo-lhe uma identidade que se cruza com o conceito de cultura, utilizando para isso o método etnográfico de análise, como parte de “uma problemática teórica de inspiração sociológica e antropológica”. Este autor desenvolve uma visão do papel institucional da profissão, que “reconhece a importância dos processos de reciprocidade de sentido na construção do social e uma identificação do actor social com a actividade laboral”. Esta identificação “é principalmente determinada pela interacção entre pares da mesma profissão [...] e pela subjectividade colectiva dos profissionais em causa, inscrita na autonomia que estes têm para definir o processo do seu trabalho” (Caria, 2007, pp.126-127). O que se cruza com a perspectiva de Sainsaulieu (1985, cit. por Dubar, 1997), que coloca a hipótese de que o investimento privilegiado num espaço de reconhecimento identitário está dependente das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença e é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades.

a) Instrumentos de (re) configuração identitária «alienada»

Canário (2006, pp.16-17) apresenta-nos uma caracterização das mutações da Escola desde o início do século XX até aos nossos dias, que nos levam da “escola das certezas” à das “incertezas”, passando pela das “promessas”. A Escola das promessas corresponde à emergência da Escola de massas, advento da democratização e da inclusão, período fértil de possibilidades de realização que muitos dos professores que participaram no nosso estudo conheceram, implicados na sua concretização. A apreciação desses tempos, de então para cá, parece denunciar a insustentada condição dos processos vividos:

Se olharmos para os últimos anos, vivemos uma carrada de instabilidade (...). Fizemos uma carreira toda virada para a instabilidade e estamos-nos a habituar a ver estas novas formas de ver a escola. (B/Almada)

Atravessado pela ambiguidade da profissão, oscilando entre a visão desta como mais bela profissão do Mundo e a mais desgastante e perigosa, os/as professores/as reconfiguram a sua identidade, adaptam o seu perfil mediante processos de adequação que tragam estabilidade ao Ser e Fazer, em mundos em mudança.

Ao reconhecerem mudanças no perfil ao longo do tempo considerado, os/as professores/as entendem que elas existiram não necessariamente por força de um processo reflexivo, mas aleatoria ou alienadamente, por imperativo das circunstâncias: a) no relacionamento com os alunos; b) nas estratégias e metodologias utilizadas; c) no alargamento do âmbito do seu conteúdo funcional. Fazendo dos contextos em mudança e das crescentes tarefas imputadas à escola, dos alunos em mutação e das novas estratégias para lidar com eles, instrumentos processuais dessa transformação identitária inevitável.

Os factores citados pelos/as professores/as, como sendo os que contribuíram para a mudança, isto é, o que os fez mudar, vão das questões de contexto, como a globalização ou a sociedade global que, “por meio de isomorfismos [...] fornece modelos que influenciam bastante os sistemas educativos nacionais” (Ferreira, 2008, p. 242), à formação inicial e contínua. De notar que a formação é referida por uns como factor de desajuste e por outros como factor de inovação.

A globalização, circulação de valores à escala mundial que, mercê das tecnologias de informação, entram na casa de cada um em tempo real, é vista como um factor de abertura às mudanças na sociedade e à democratização e modernização do país, consubstanciada, na área da Educação, na escola para todos, integradora/inclusiva, na banalização das novas tecnologias, mas também trazendo para a Escola alunos e pais diferentes, saberes e conteúdos disciplinares novos, que requerem diferentes saberes metodológicos e instrumentais.

Há aspectos que acho que merecem ser discutidos em relação à globalização - um é a parte das crianças que nos aparecem, que é inevitavelmente o problema das deslocações populacionais, mercê dos problemas sociais, políticos, económicos e tudo aquilo que nós vemos nos livros e nos jornais efectivamente é um fenómeno de globalização (A/Estoril).

As crianças mudaram porque a sociedade mudou, o mundo mudou a sociedade mudou (B/Estoril).

Referem que os alunos são hoje mais abertos, comunicativos, irrequietos e/ou indisciplinados. E por isso o professor reconhece que pode ou tem mesmo que ...

... arranjar estratégias que mantenham os alunos na sala de aula, disciplinados [...]; Eles não têm medo do adulto, [...] estabelecem uma relação de proximidade com os professores a que os professores mais velhos não estavam habituados (F/Estoril); “Os miúdos tornaram-se muito mais abertos, muito mais comunicativos connosco, às vezes até tratam os professores por tu, por pai e mãe. São portadores de novos conhecimentos. Constroem o seu mundo... através da net, da televisão e através de tudo aquilo que lhe dão oportunidade na escola. Até... da multiculturalidade. Que é importante se for enriquecida, ou seja, trabalhada pelo professor (A/Estoril).

Os alunos são agora diversos, são multiculturais e também portadores de deficiência.

Neste momento temos dentro das nossas escolas crianças que não tínhamos há dez anos e que não têm nada a ver com o perfil geral; crianças deficientes, de cadeiras de rodas... (A/Estoril).

Mas se as crianças estão diferentes, também os pais são muito diferentes na sua relação com os filhos, as práticas educativas em contexto familiar parecem ter mudado e os tempos disponíveis para o exercício dessa relação parental também mudaram muito. Por isso, são pais com novas expectativas e exigências à instituição escolar.

Os miúdos hoje vêm diferentes porque têm educação diferente. São pais que dão à criança um novo estatuto que lhe confere autoridade [...] a educação hoje é o menino que tem razão; [Os pais dizem:] Já não consigo fazer nada dele [...] Ele é muito engraçado, manda, eu tenho que me levantar sempre às tantas da manhã porque chora, chora, chora e enquanto eu não for [...]. Portanto o menino manda em casa, na escola, em todo o lado faz birrinha ... (C/Estoril).

O mundo global exige uma actualização de saberes curriculares e metodológicos.

Dentro da sala de aula a postura do professor mudou muito a nível dos conteúdos de aprendizagem e a nível dos saberes que o professor tem que [ter]. Temos que fazer enfoque a três saberes: é o professor saber o currículo nacional; conhecer muito bem o aluno – saber de psicologia; saber até onde eu posso ir – o professor conhecer-se a ele; jamais seremos iguais a ontem (E/Ourém).

A democratização e as novas qualidades dos públicos requerem saberes metodológicos à altura. O aluno no centro da aprendizagem; O professor como mediador e facilitador; A inclusão de alunos diferentes.

...a centragem do ensino no aluno, a preocupação com o papel da relação professor/ aluno, a preocupação em o professor ser um facilitador e não um transmissor de conhecimentos... isto tem a ver realmente com um pensamento geral de filosofia de educação que é importado” [...] O ensino centrava-se mais no aluno, no conhecimento que o aluno trazia para a escola para acrescentar com o outro conhecimento (A/Estoril). Mas há um dado que eu acho que é muito importante de há uns anos para cá, que é o conceito de escola inclusiva. Neste momento e por aí o perfil do professor também muda. Neste momento temos dentro das nossas escolas crianças que não tínhamos há dez anos e que não têm nada a ver com o perfil geral; crianças deficientes, de cadeiras de rodas. Aqui as

estratégias e metodologias, onde caem essas crianças, eles têm de mudar (C/Estoril).

E é o deitar mão a novos saberes instrumentais. Que aproximem os alunos dos conhecimentos e os transformem em competências, que aproximem o professor do aluno para que o ensino-aprendizagem aconteça.

Contudo, o papel do professor e da Escola parece não ser mais apenas o Ensino mas também a Educação num acréscimo de objectivos e tarefas diferenciadas, dentro e fora da sala de aula que nunca foi antes tão alargado. À escola pede-se que actue agora em campos que pertenciam à família, num trabalho que ultrapassa a complementaridade para se traduzir em substituição.

Às 8 da noite, os supermercados estão cheios com mães com miúdos. E eu ponho-me a olhar para aquelas mães e para aqueles miúdos e penso assim: às 8 da noite ainda não foram a casa, que tempo é que estas pessoas vão ter para conviver, para transmitir as tais regras aos filhos quando, àquela hora ainda é preciso fazer jantar para os filhos. Ou não jantam, ou vão-se logo deitar. Portanto, o tempo de convivência da pessoa que tem um horário de trabalho normal é muito pouco (C/Almada).

Efectivamente, hoje cai tudo na escola. As questões ambientais vieram para a escola, o problema do tabagismo e da toxicoddependência veio para a escola, o problema da sexualidade veio para a escola, a prevenção rodoviária veio para a escola, a educação para a saúde veio para a escola, os hobbies que antes estavam na sociedade civil e o acompanhamento do tempo-livre, que cada vez é menos livre mas arrumado em compartimentos de 50 minutos, vieram para a escola... A escola, como foi feita, com a missão de ensinar está ultrapassada, hoje pede-se mais à escola do que o mero ensinar. Nós vamos assistindo passivamente a isto. Cada vez se exige mais à instituição e aos professores (B/Almada).

Necessariamente o perfil docente se reconfigura nesta Escola a tempo inteiro, permeado por deveres acrescidos que o remetem para o exercício de papéis de enorme subjectividade, perpassados por novas questões éticas.

b) Instrumentos de (re) configuração identitária «performativa»

A reconfiguração identitária dos professores é também um processo top down, comandada pelo Estado, através da formação acreditada para a profissão e através da legislação que a regula, pelo quase-mercado da Educação que normaliza através dos manuais, mas que dinamiza a lei da oferta e da procura através de instrumentos de competitividade como os exames e as provas aferidas, traduzidos em rankings, marcas do empresarialismo privado transpostas para a Educação pública.

Lawn (2001) defende que as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, com o intuito de obter identidades oficiais, policiadas no sentido de assumirem o projecto educativo nacional, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança.

O Estado tem vindo a assumir, contudo, uma posição submissa face aos projectos das agências transnacionais para a Educação e de mediador-tradutor que faz a passagem dos ditames daquelas para os agentes educativos nacionais. Neste processo, os professores são os elementos neutros apesar da retórica duma falsa autonomia porque atribuída às Escolas enquanto entidades gestoras desconcentradas da tutela e não como directoras de projectos educativos locais.

[...] nosso actual entendimento de «nacional» para pensar a educação – como um sistema caracteristicamente «nacional» para cidadãos «nacionais», um bem público «nacional» com uma força de profissionais do ensino «nacional» – é uma ‘escala’ que se mostra cada vez mais insuficiente para capturar os processos em desenvolvimento como consequência da globalização e, maissignificativamente, o carácter dinâmico do papel e do objetivo da educação e do trabalho docente nesse processo (Robertson, 2002, p. 23).

Os professores participantes neste estudo manifestaram a ideia de que os acordos e orientações internacionais para os Sistemas Educativos nacionais imprimiram nas reformas curriculares, por exemplo, alterações nem sempre bem adaptadas:

[...] Em Portugal, os currículos foram feitos normalmente decalcados de ideias importadas, que infelizmente não são reflectidas e adaptadas às nossas crianças e por isso muitas vezes não dá a bota com a perdigota, e não existe neles articulação horizontal nem vertical (A/Estoril).

Ao mesmo tempo, alimentaram o comércio de manuais escolares, supostamente actualizados cientificamente, diversos nas metodologias a que servem, trazendo para o quotidiano dos professores estratégias diversificadas deixadas para trás pela rotinização das práticas. Neste sentido são vistos como um contributo para mudanças possíveis:

Os manuais escolares foram-se progressivamente adaptando, com muitas poucas diferenças, foram facilitando o trabalho dos professores que tinham de programar aulas... agora já lá vem tudo no princípio da unidade e não vejo grandes mudanças a não ser na readaptação, ou pequenas adaptações, à realidade actual, momento a momento (D/Estoril). Na reforma curricular, agora, há muitos (manuais) que lhes estão a dar uma cara nova e o ano passado apareceu em muitos o método global, o método natural, o método das 28 palavras, que já existiam há 28 anos atrás (F/Estoril).

Disseram os professores que as pedagogias e as reformas dos programas de 1991 foram perfeitamente condicionadas pela onda pedagógica geral da Europa e das escolas

americanas e que “ tudo se reflecte dentro da sala de aula através não só das metodologias [...] o que tem a ver realmente com um pensamento geral de filosofia de educação que é importado” (G/Estoril); Consideram que com a reforma curricular se tentou mudar atitudes e que os professores tentaram adequar os seus modos de ensinar ao espírito dos novos currículos. Não que essas metodologias mais activas fossem uma novidade em Portugal; elas já eram praticadas no recesso das salas de aula. Como excepção.

Trazia muitas coisas, mas se formos ver não era assim tão novo como preconizava, porque o Movimento da Escola Moderna já era anterior a isso e toda aquela filosofia já estava aí, não houve assim muito novo (D/Estoril).

As novas nomenclaturas terão vindo, em muitos casos, dar nome a práticas já existentes nas escolas, como o trabalho de projecto, como explicita uma professora:

Recentemente, apareceu a reforma curricular (a nova) que tentava trazer umas coisas novas e dentro do que era novo centrava-nos mais no projecto da turma, quando já havia montes de professores que já faziam projecto de turma decorrente do projecto escola e por aí (F/Almada).

Estas observações sublinham a ideia de que determinadas mudanças precisam ser tuteladas, uma vez que o conhecimento já estava disponível mas não era procurado por todos. Contudo, revela a existência de redutos inovadores ou diferenciados da generalidade.

No contexto nacional, as rupturas nas políticas ou mudanças colectivas de paradigma, são períodos catalizadores de processos de mudança, e são consequência dum modo ou doutro da abertura ao mundo, da emergência de aspirações e ideologias. Segundo Lawn (2001, p. 120), “[as] tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida”.

Como ilustração deste mecanismo os professores referem momentos de viragem política do sistema educativo, como a democratização da Escola pelo acesso generalizado - a Escola de massas - a integração de alunos deficientes, a par da implementação de uma reforma curricular, servida por reciclagens emanadas da tutela, que mobilizaram em simultâneo a classe, tentando veicular a nível nacional uma nova ideologia e seus métodos.

Depois de 74, tentou-se mudar atitudes com a reforma curricular. O ensino centrava-se mais no aluno e no conhecimento que o aluno trazia para a escola para acrescentar com o outro conhecimento (B/Ourém).

Eu fiz a minha formação pedagógica entre 76 e 79. Apanhei o que, na altura, era o período das grandes experiências pedagógicas [...] Contudo, apesar de estar na ordem do dia [foi] “interessante [ver que] em, algumas dessas experiências [...] não [houve] grandes mudanças para melhor, nem nunca vi nenhuma avaliação sustentada do processo (C/Estoril).

Donde inferimos que o lastro de outros factores condicionantes e letárgicos se manifestou ainda numa parte visível da classe, ainda que naquelas condições propícias à mudança, resultando que, muitas vezes, “em resultado dos programas de formação de que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados, mas que, em vez de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de sua ocultação” (Ferreira, 2008, p. 243). O mesmo autor sublinha o facto de a formação contínua ter obtido forte incremento em termos quantitativos que não teve equivalente na mudança de concepções e de práticas.

Por outro lado, a formação também contribuiu para a mudança. Para se ser “um bom professor há que estar sempre actualizado e querer mudar.” (B/Almada). Neste âmbito, a cultura e os dispositivos de trabalho disponíveis nos territórios em que se situa o professor têm também importância, criando dinâmicas propícias à actualização, à procura e à inovação, sejam eles um Centro de Formação ou uma Escola, ou um grupo cooperativo de docentes dentro desta:

Eu como trabalhei muitos anos em [...], era um distrito muito mais virado para a formação de professores e quando chegava a... parece que parava no tempo, só me interessava porque morava em ali; em... existiam pólos de formação coisa que aqui não se falava, a ESE de...era muito mais para além do tempo... (B/Estoril).

A universitarização da formação inicial de professores introduziu uma fundamentação teórica da acção educativa mais sólida (Formosinho, 2002) mas, generalizadamente, os professores ouvidos neste estudo consideram que nos diferentes conteúdos dos cursos de formação inicial, ao longo dos anos, foram mais relevantes para a adaptabilidade dos docentes às mudanças necessárias, aqueles que apresentavam uma componente de ciências e práticas pedagógica mais rica, em detrimento das disciplinas científicas específicas. Mas,

[...] mais do que a formação inicial, a formação contínua é fundamental. E porquê? Porque cada vez acho mais que a formação tem que se fazer para as realidades em que a gente vive, não é? E responder aos problemas que cada comunidade escolar tem (A/Almada).

E se as instituições de formação não “promoverem um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de acção concreta” (Ferreira, 2008, p. 244), a mudança

não deixará de ser entendida como modismo que se afirma pela mera alteração de nomes e a formação como uma adequação necessária mas acrítica e descontextualizada:

Muitas vezes mudava a nomenclatura e não o conteúdo, mas já se chamava «novo», ou então essa nomenclatura correspondia a um enquadramento teórico que não era facilmente percebido pelos professores... (A/Almada).

Fica pois atestado que, como defende Lawn (2001, p.118), “ [a] produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções na média, etc.” . A sua manipulação é uma componente essencial do sistema, nomeadamente quando a obtenção de resultados quantitativamente relevantes, que possam servir os interesses do Estado em sede de propaganda nacional e de comparações internacionais impõe que se imprima competitividade e publicação em quadro de honra, traduzida em rankings de Escolas que escamoteiam os processos em função de valores absolutos:

A avaliação integrada, punha-se numa postura de apoio: vamos lá ver o que está mal. Não tem projecto educativo? Então vamos lá ver como é que se faz. Era de meses. Nisto este ministro acabou com esta e disse que ia fazer outra. (...) porque esta não prestava para nada, segundo ele, porque não era de rankings, não é? (A/Almada)

Eu também não estou nada de acordo com o ranking, acho que não avalia coisíssima nenhuma. A expectativa para a escola da Musgueira era igual à para o Lumiar, não é? Igualzinha. Depois obviamente a outra ficou lá no fundo e a do Lumiar ficou mais cá acima. (...) e não se pode extrapolar que a melhor escola foi aquela que ficou mais perto das expectativas, em que a diferença entre aquilo que demonstrou e as expectativas que se tinha eram menores. Era menor a distância. Portanto, estava lá mais perto. Portanto, não se pode fazer, isto é tudo disparate (L/Almada).

Parafrazeando Lawn (2001), a aquisição gradual do modelo empresarial dominante aplicado às Escolas, transforma a “massa” dos professores que trabalha na escola de “massas” numa “massa” de trabalhadores (re)proletarizados, simultaneamente homogeneizados pelos objectivos que devem atingir, diferenciados pelos mecanismos de competição e de racionalização do sistema que pretende a excelência hierarquizada e não generalizada.

III - “ [...] E, afora este mudar-se cada dia, outra mudança faz de mor espanto: Que não se muda já como soía”¹⁷.

Decorrendo dos influxos da comunidade educativa em geral, a mudança como profissional não é alheia ao perfil de cidadão que conforma a pessoa que o docente é: mais empenhado ou funcionalista, mais investigativo ou reprodutor, mais ou menos activo na procura de uma formação contínua. A sua identidade profissional ancora-se na identidade pessoal e no seu historial biográfico e o índice de reflexividade sobre as práticas estrutura-se em função do seu saber ser.

As representações dos professores que ouvimos reforçam a ideia de que estamos perante tempos da história da Educação em que “o mundo em que os professores realizam o seu trabalho está a sofrer alterações profundas e a composição demográfica do ensino está a mudar de forma dramática” (Hargreaves, 2004a, p. 15). E essa mudança não se reporta apenas à renovação etária da classe, a que se refere o autor, num momento especial da vida do sistema educativo português, em que os docentes mais velhos, desgostados, procuram sair prematuramente da profissão, mas aos novos públicos e suas novas qualidades, melhor dizendo, aos alunos com que hoje o professor interage, obrigando a compreender e dominar a sociedade de conhecimento, e a sociedade multicultural e a um tempo semioticamente global e local, em que os alunos vivem e irão trabalhar. E a reflectir e reconfigurar os modelos de relacionamento professor-aluno, sem cair na tentação de alienar valores de gestão democrática do currículo e da sala de aula, buscando entender para agir sobre os novos modos de estar e se relacionar que os novos alunos protagonizam e que tendem a desvalorizar socialmente a Escola, o Professor, e os Saberes que lhe são atribuídos, como nunca se experimentou antes.

Constatando mudanças, mas também estagnação e até uma e a mesma coisa em momentos diferentes da carreira de um mesmo profissional, reflectindo-se nas suas práticas em sala de aula, três dos quatro factores reconstrutores da identidade docente identificados pela literatura estão presentes no material empírico: a Formação, o Estado e o Associativismo. A formação está identificada como estruturante, pela negativa e pela

¹⁷ Luís de Camões, excerto do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”.

positiva. A primeira, quando a formação inicial ignora os contextos reais e a escola ignora a investigação; a segunda, quando a formação contínua, a experiência formadora e a cooperação são identificadas como novas oportunidades.

O Estado, por sua vez, condiciona o perfil docente através das políticas definidas e da legislação reguladora, embora a permeabilidade e a leitura da mesma por cada profissional ou grupo de profissionais traga nuances aos seus efeitos. O Estado está presente nos diferentes pais e na comunidade escolar onde o professor trabalha.

O Mercado, ou quasi-mercado educativo, faz-se presente através da competitividade, das diferentes culturas de escola, dos rankings de resultados que enfatizam currículos, manuais e exames, e que catalizam para o sector a lei da oferta e da procura, apresentando as escolas como um produto de qualidade vária para uma clientela de pais e encarregados de educação. O modelo empresarial afirma-se para a gestão do sector educativo, enfatizando a mais-valia dum racionalidade produtiva e competitiva ao gosto neoliberal, ancorada em conceitos de eficiência, eficácia e excelência, que escamoteia processos em favor dos resultados, evita a diferença em favor da escala, minimiza a reflexão da praxis em favor da parafernália estatística. Mesmo alterações avulsas das políticas, como o reforço da autonomia dos actores locais, só aparentemente põem em causa os princípios do controle estatal, uma vez que se trata de uma autonomia “dada”, controlada pelo reforço dos dispositivos de avaliação, pela obrigação de resultados, pelos mecanismos de concorrência das escolas e dos professores entre si, interferindo na sua identidade.

O mundo globalizado, uma sociedade em modernização e democratização, novos alunos, com características novas, e os mandatos dos pais, da sociedade (dos media) e das reformas apresentadas pela tutela, fez mudar o desempenho e o perfil de alguns professores. A evolução existente nas práticas docentes não se fez por decreto, havendo diferença entre a imagem a apresentar, ou o que se diz que se faz, como retórica “de serviço” para com a tutela, e a realidade, mais rica, mais consoante o contexto e o fluir dos actores e dos acontecimentos, do que efectivamente se faz.

Pois que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2004, p. 76), o perfil docente foi-se então (re)construindo na passagem do perfil legislado (agir instrumental) ao perfil em campo (agir comunicacional), numa espécie de constante mediatização que adequa às circunstâncias e aos actores, sem perder a face do cumprimento.

O aluno é a criança ou o jovem em contexto escolar, mas que já em casa apresenta novas facetas que afectam a forma como o professor tem que fazer as suas abordagens. As novas tecnologias põem a criança em contacto, desde muito cedo, com imagens apelativas e em tempo real de linguagem binária, que se sucedem num ritmo que formata a capacidade de concentração e se confronta com os tempos longos da aprendizagem. O seu processo de individuação não se faz mais no seio da família, face aos apelos e às exigências que o mundo do trabalho coloca aos adultos, mas a sós com a tecnologia, na rua ou na instituição escola. A juventude impõe-se desde cedo no quadro das relações que estabelece com os outros grupos etários, na família, na rua, ou na escola, e estende-se para lá do velho conceito de maioridade, mantendo-se os jovens na casa de família e economicamente dependentes dos pais, até tarde, anichados em bolsa marsupial, configurando a já chamada geração dos filhos canguru.

Os professores vivem uma nova cultura organizacional das Escolas no sentido de uma gestão unipessoal, de uma direcção em que os professores são minoritários, da tentativa de divisão dos docentes em categorias e de uma avaliação de desempenho submetida a cotas e ligada a leituras administrativas dos resultados. O novo gerencialismo e accountability - de orientação transnacional - consubstanciam um reforço do controle pelo centro através de uma gestão local facilmente manipulável no contexto de uma retórica de autonomia das Escolas. Os rankings que estabelecem lugares no mercado educativo - e os múltiplos projectos emergentes que manuseiam o conceito de (Escola de) Excelência - ou de *Good Schools*, estabelecendo contraditório com o conceito de Escola democrática - constituem neste quadro um instrumento de competitividade que escamoteia os processos e as culturas de Escola, servindo estatísticas de aferição que ultrapassam o espaço nacional.

As tecnologias de reforma educativa que muitas vezes empurraram a praxis docente para uma reciclagem inevitável, não poucas vezes contribuíram para a criação de um cenário que ocultou as suas dificuldades reais. A burocratização do trabalho docente, que desfocaliza o verdadeiro objectivo ao desviar o professor da preparação do seu trabalho com os alunos para atavismos de secretaria, acentuará certamente essa reacção defensiva.

Forçosamente, por força de lei, algo se quer que mude na identidade docente, quebrando a espinha ou funcionalizando uma profissão de actores intelectuais reflexivos e socio-educativos. A movimentação que se vem verificando, com manifestações numericamente inéditas e a resistência passiva ou activa nos locais de trabalho, o massivo

abandono dos professores com mais tempo de serviço e portanto uma renovação que sendo etária é sobretudo geracional, no sentido do *apport* constituído pelo intenso capital de vivências de construção da profissão que as últimas décadas comportaram, mostram que importa recontextualizar as questões em novos círculos de debate e estudo empírico. Porque “ [o] mundo não é. O mundo está sendo.” (Freire, 2004, p.76).

BIBLIOGRAFIA

Legislação

- Decreto-lei 409/89, de 18 de Novembro (Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da Educação Pré-Ecolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-lei 139/A/90, de 28 de Abril (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).
- Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro (Ordenamento Jurídico da Formação Contínua dos Professores).
- Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro (Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Referências Bibliográficas

- António, A. S. & Teodoro, A. (2004). Um novo cenário: O acesso dos alunos ao conhecimento e os seus efeitos no bem-estar dos professores. In Áurea Adão & Édio Martins (orgs). *Os professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 367-377). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ball, S. J. (2002). Reformar Escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23. Braga: Universidade do Minho.
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Ball, S. J. (2003a). Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, Set./Dez.2005, n.126, 539-564.

- Barroso, J. (org.), 2006. *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, FPCE.
- Barroso, J. & Viseu, I. (2003). A Emergência de um Mercado Educativo no Planeamento da Rede Escolar: de uma regulação pela oferta a a uma regulação pela procura. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n.84, 897-921.
- Benavente, A. (1999), *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis
- BRAGA da CRUZ et al. (1989). A situação do professor em Portugal: Relatório da Comissão criada pelo Desp. 114/ME/88 do Ministro da Educação. *Separata da Revista de Análise Social*. v. 24, n ° 103/104.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Canário (2006). *A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Caria, T. (2007) A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sisifo/ Revista de Ciências da Educação*, nº 03, Maio/Agosto 2007, 125-138.
- Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In T. Estrela (ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 21-509). Porto: Porto Editora.
- Cavaco, M. H. (1991). O Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Colaço, M. R. (1981). Depoimento: Uma professora na revolução. In *O Jornal da Educação*, nº42, Março, 21.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em riscos de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, M. S. P.(2002). Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jürgen Habermas. Bases de um pensamento educacional; Cap. III. *Presença do Pensamento de Habermas na Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Rio Tinto: UNESCO/Edições Asa.

- Develay, M. (2004), Para uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In A. Adão & E. Martins (orgs.) *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 55-60). Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Dubar, C. (1997) *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa (orgs.). *Profissão Professor* (p. 110). Porto: Porto Editora Lda.
- Estrela, T. (org), (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Maio-Agosto, ano/vol 13, nº 038, 239-251. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil.
- Formosinho, J. (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In Machado, Lucia A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 169-188). S. Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (1996, 13ª ed.) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gedeão, A. (1956). Pedra Filosofal (poema). In *Movimento Perpétuo*. Coimbra: Of. Atlântida.
- Giddens, A (1997). As Revoluções Sociais do Nosso Tempo. In A. Giddens, *Para Além da Esquerda e da Direita* (pp. 67-89). Oeiras: Celta Editora
- Gimeno S. J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org). *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Gough, N. (2003). Globalization and school curriculum change. In S. David (ed). *Curriculum studies*. London: Routledge, IV vol., 148-162.
- Grilo, E. M. (1994). O Sistema Educativo. In A. Reis (Coord.). *Portugal, 20 anos de democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Habermas, J. (1967). Travail et interaction. Remarques sur la philosophie de l'esprit de Hegel à Iéna, in *La technique de la science comme "idéologie"* (pp.152-187). Trad. Gallimard, Les Essais.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na era do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. (2004a). Ser Professor na era da insegurança. In A. Adão & E. Martins (orgs.) *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 13-57). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hubberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Ladwig, J. (2003) Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In R. L. Garcia; A. F. Moreira (org.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios* (pp. 265-292). São Paulo: Cortez.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, 117-130.
- Lima, L. (2008), Políticas Educativas e Trabalho dos Professores em Portugal (1960-2004): Uma revisão crítica da literatura. In Lima, J. e Pereira, H. (orgs.). *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em Reestruturação*, (pp.28-32). Porto: Legis Editora.
- Lopes, A.(2000). A construção de identidades profissionais docentes. *Inovação - Profissionalidade e formação de professores*, Vol. 13, nº2, (3), 39-55.
- Lopes, A.(2003). As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. In *Actas do XII Colóquio da secção portuguesa da AFIRSE/AIPELF: A formação de professores à luz da investigação* (pp. 37-45). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, A. (2004). O Estado da Investigação Portuguesa no Domínio do Desenvolvimento Profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. In *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Junho 2004, nº3, 59-127.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Liotard, J-F. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Mendes, M. (2004). *As Faces de Janus. As políticas educativas em matéria de cidadania nos anos 90 em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Morais et al. (1993). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- Moreno, J. (1998). Motivação de Professores. Um estudo de factores motivacionais em professores empenhados, *Revista Portuguesa de Educação*, XI, (1), 87-101.
- Perrenoud, P. (1999). Os Sistemas Educativos Face às Desigualdades e ao Insucesso Escolar: Uma Incapacidade Mesclada de Cansaço. In José B. Duarte (org.), (2002). *Igualdade e Diferença numa Escola Para Todos: contextos, controvérsias, perspectivas* (pp.17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, M. F. C. (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In A. Adão & E. Martins (orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 37-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, B. S. (1993). O Estado, as relações salariais em o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In B. de S. Santos (org.), *Portugal: Um caso singular* (pp. 15-56). Porto: Afrontamento/Centro de Estudos Sociais.
- Santos, B. S. (1995). Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença, *Palestra no VI Congresso Brasileiro de Sociologia*, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4-6 Setembro (Policopiado).
- Santos, B. S. (2001). Os Processos de Globalização. In B. de S. Santos (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 31-106). Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural Crítica às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S., Cortesão, L. e Correia, J.A. (2001), (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001a). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão e J.A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 126-158). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C.A. Torres (orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 158-173). Porto: Afrontamento.

Informação electrónica

Glocal, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Globalization>. Consultado em 9 Maio 2009

Weber, M. http://pt.wikipedia.org/wiki/Tipo_ideal. Consultado em 15 Julho 2009.